THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY

370.966
H22c

The person charging this material is responsible for its return to the library from which it was withdrawn on or before the **Latest Date** stamped below.

Theft, mutilation, and underlining of books are reasons for disciplinary action and may result in dismissal from the University.

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY AT URBANA-CHAMPAIGN

JAN 24 1973
JAN 30 1973
MAY 8 1975
NOV 17 1977
OCT 24 1977
NOV 21 1979
12/19/79
DEC 19 1979
AUG 02 1983
FEB 25 1985
MAR 27 1985
AUG 14 1985
DEC 23 1985
DEC 04 1986
JAN 16 A.M.
MAR 28 PAID
JUN 23 2009
UIC FEB 2 2010

L161—O-1096

18171
165
300

UNE
CONQUÊTE MORALE

L'Enseignement en A. O. F.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN

L'Afrique du Nord : Tunisie, Algérie, Maroc, par Henri Lorin. In-18, 27 *gravures*, 3 *cartes hors texte*, br. . . . . 3 fr. »

Les Musulmans français du Nord de l'Afrique, par Ismaël Hamet. In-18, 2 *cartes hors texte*, br. . . . . 3 fr. 50

La France en Afrique, par le Lt-Col Ferry. In-18, br. . 3 fr. 50
(Ouvrage couronné par l'Académie française.)

Voyages au Maroc (1899-1901), par le Mis de Segonzac. In-8° de 400 pages, avec 178 *photographies* dont 10 *grandes planches hors texte* (20 panoramas en dépliants), 1 carte *en couleur* hors texte et de nombreux *Appendices*, br.. . . . . 20 fr. »
(Ouvrage couronné par l'Académie française.)

Le Maroc : *Géographie, Histoire, Mise en valeur*, par Victor Piquet. Un vol. in-8° écu, XII-464 pages, 4 cartes hors texte dont une *en couleur*, broché. . . . . 6 fr. »

Les Produits coloniaux : *Origine, Production, Commerce*, par G. Capus et D. Bois. In-18, 202 *gravures et cartes*, rel. toile. . 7 fr. »

Les Sociétés primitives de l'Afrique équatoriale, par le Docteur Adolphe Cureau. In-8° écu, 400 pages, 9 figures, 18 *planches et* 1 *carte hors texte*, broché. . . . . 6 fr. »

L'Indochine française, par H. Russier et H. Brenier. In-18, avec 56 *gravures*, 4 *cartes* hors texte *en couleur*, br. . . . . 4 fr. »

Du rôle colonial de l'Armée, par le Général Lyautey. Brochure in-16. . . . . 0 fr. 50

GEORGES HARDY
Ancien élève de l'École Normale Supérieure, Agrégé d'Histoire et de Géographie
Inspecteur de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale française

UNE CONQUÊTE MORALE

L'Enseignement en A. O. F.

Préface de M. J. CLOZEL
Gouverneur général de l'Afrique Occidentale française

LIBRAIRIE ARMAND COLIN
103, Boulevard Saint-Michel, PARIS

1917
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
pour tous pays

370.966
H22c

A M. ERNEST LAVISSE

HOMMAGE DE RESPECTUEUSE AFFECTION

Hist Rec Religion 2 819 Dangeam 144
446963

PRÉFACE

En me demandant quelques lignes pour présenter au public son travail sur « l'Enseignement en Afrique occidentale française », M. Hardy m'a mis dans un cruel embarras. D'une part, je ne saurais rien refuser à un collaborateur dont j'admire hautement la valeur et le caractère, pour lequel je me sens chaque jour une sympathie et une estime plus grandes ; de l'autre, je suis fort embarrassé pour apprécier en quelques mots une œuvre vis-à-vis de laquelle ma compétence est fort incomplète et pour traiter un sujet dans lequel je ne puis apporter que les vues assez limitées d'un vieil Africain. Sujet cependant si important, puisque de la formation intellectuelle et morale de nos indigènes dépend en majeure partie l'avenir de notre œuvre coloniale.

Je pense que le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous donnons dans nos colonies doit être un résultat d'utilité pratique, pour nous d'abord, pour nos indigènes ensuite.

En distribuant notre enseignement aux primitifs, nous sommes arrivés trop souvent à développer chez eux un verbalisme pompeux et ridicule, à meubler leur mémoire de formules qu'ils emploient sans les entendre

comme les conjurations magiques d'un fétichisme nouveau; à en faire trop souvent, en somme, des niais vaniteux, incapables et mécontents.

Il fallait donc qu'à son premier degré notre enseignement, aussi largement répandu que possible, fût tout à fait simple. Il peut se borner à une connaissance pratique de notre langue permettant de multiplier les contacts directs et de contrôler nos interprètes, qui, par la force des choses, tirent trop souvent parti de leur situation pour exploiter l'indigène; à des notions élémentaires d'hygiène et d'enseignement professionnel, d'un usage immédiat et facile.

A un degré au-dessus se formeront les petits employés et les ouvriers d'art dont nous avons besoin. Plus haut, une instruction plus forte nous fournirait des collaborateurs d'un rang plus élevé. Enfin, pour une élite, notre enseignement dans sa plénitude. Qu'à chacun de ces degrés une porte fût ouverte donnant aux plus capables d'en profiter l'accès de l'étage supérieur.

Mais combien l'élaboration pratique de ce programme, en apparence simple et logique, se trouvait délicate! Un agrégé d'histoire, habitué à se mouvoir dans le temps et à y rencontrer des mentalités et des événements différents de ceux d'aujourd'hui, y semblait, je crois, mieux préparé qu'un pédagogue uniquement confit en pédagogiques doctrines. Et la rencontre était d'autant plus heureuse que notre agrégé s'avouait l'élève de celui de nos maîtres qui, tout en ayant pour l'authenticité des documents les égards qui conviennent, a conservé la tradition de l'histoire vivante et l'art d'écrire des livres que les « honnêtes gens » d'autrefois auraient lus avec plaisir.

CLOZEL.

INTRODUCTION

Si vous me demandiez : « Qu'est-ce qu'une colonie française? » je répondrais volontiers : « C'est avant tout le lieu géométrique des idées générales. »

On n'imagine pas la prodigieuse facilité avec laquelle le dernier des coloniaux manie les concepts : c'est un jeu, un tour de passe-passe, une jonglerie dont on reste ébloui. On croit, en France, que les coloniaux sont assommés par le climat et l'abus des liqueurs fortes : quelle erreur ! Vous n'êtes pas depuis vingt-quatre heures sous les tropiques que vous êtes forcé de vous dire : « Je n'ai jamais vu rassemblés autant d'esprits remarquables, et j'ai pris, sans m'en douter, un fauteuil d'orchestre aux Folies-Bergère de l'Intelligence. »

Sans doute ne s'interdit-on pas de citer des cas particuliers, de raconter des histoires ; mais c'est une force de plus, et les raisonnements qu'on vous sert sont bourrés de faits comme une dinde de marrons. Car le colonial français ne conte pas pour conter, il conte pour conclure, et l'on ne sait ce qu'il faut admirer le plus, du chroniqueur averti ou du rigoureux logicien.

Aux colonies, la journée administrative ou commerciale commence tôt et finit tôt : vers six heures du soir, au moment où la nuit brusque des tropiques s'apprête à noyer de bleu sombre la cour du poste ou de la factorerie, on se réunit autour des tables d'apéritifs, et l'on commence une conversation qui durera jusqu'à 9 ou 10 heures ; quand on voyage, ce sont des jours et des jours à passer dans les trains, les paquebots ou les baleinières : nulle vie, sauf celle des portières peut-être, ne laisse une plus large place à la causerie. Cette causerie, il faut l'alimenter : on ne peut pas médire continuellement de son prochain, ce serait donner au prochain une importance qu'il n'a pas. Alors, on se communique les observations de la journée, on commente les articles de presse, et, comme l'élément féminin est, en général, trop peu représenté pour imposer aux entretiens le délicat scepticisme et la coquetterie des salons, une éloquence de tribune ne tarde pas à prédominer, on remonte aux principes, on sape par la base et l'on bâtit dans les nuées, il pleut du définitif sur les décombres de l'erreur. Popotes, où clignotent les photophores et claironnent les moustiques, quel rôle vous aurez joué dans l'élaboration de notre philosophie coloniale !

Il faut dire aussi que la vie aux colonies, toute en déplacements, tient l'esprit en perpétuel état de comparaison ; elle fait passer sous nos yeux des oppositions si brusques que les moins attentifs sont bien forcés de noter des différences et s'entraînent au jugement. Quand on dit que les voyages forment la jeunesse, c'est assurément à cette sorte de bénéfice intellectuel qu'on fait allusion. Fi du voyageur qui

relate sur son carnet de route de menus faits sans conséquence et des mots pour rire ! Nous qui passons des forêts vierges aux claires savanes et aux déserts, nous qui fréquentons des centaines de races diversement colorées, tatouées, tondues, accoutrées, et qui n'en sommes plus à compter les codes coutumiers et les grammaires, comment pourrions-nous consentir à nous attarder au particulier et d'un franc coup d'aile n'atteindrions-nous pas aux lumineux espaces où resplendit l'harmonie des lois ?

On pourrait craindre, il est vrai, que le colonial ne fût arrêté dans son effort de généralisation par quelque timidité ou même quelque prudence : après tout, l'évidence est une fleur rare, elle est singulièrement sujette à contrefaçon ; puis, si peu qu'il soit allé à l'école, le colonial a eu le temps d'apprendre que l'induction est un instrument difficile à manier. Mais voilà ! l'existence coloniale, qui comporte des risques indéniables et qui exige une constante initiative, développe l'audace et la confiance en soi. Comment voulez-vous qu'un homme qui chasse le grand fauve et qui bâtit des villes recule devant une idée générale un peu hasardée ?

*
* *

Légers au pourchas et hardis à la rencontre, comme dit Rabelais, nos abstracteurs de quintessence coloniale s'attaquent à toutes les questions. Toute proie leur est bonne. Il en est une pourtant qui paraît les attirer particulièrement : c'est la question scolaire.

Et c'est sans doute parce que cette question est tout particulièrement importante. Pour transformer

les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr, c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suite; en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions.

Or, si la question des programmes scolaires est déjà grave dans un vieux pays comme la France, elle l'est bien plus encore dans des pays neufs comme nos colonies d'Afrique. Là, l'influence de l'école est diminuée, parfois même combattue nettement par l'influence de la famille; ici, l'enfant grandit en liberté comme un petit animal sauvage, le milieu familial et religieux n'exerce sur lui aucune influence profonde ni bien déterminée, l'école ensemence une terre vierge et sans maîtres, et la moindre de ses erreurs doit avoir des conséquences terribles.

En réalité, les rapports de l'école et du petit noir sont plus simples que cela. Quand il sort de l'école et même pendant qu'il y est, l'enfant subit une série de frictions sociales qui ont tôt fait de remettre les choses au point; on ne tient pas non plus, quand on n'est pas du métier, un compte suffisant des puissances d'inertie et d'oubli de l'âme enfantine; enseigner, c'est, neuf heures sur dix, verser de l'eau sur une toile cirée, et, selon la valeur du maître, c'est là un phénomène heureux ou malheureux. Mais il est rare qu'on formule ces réserves; trop de coloniaux éprouvent comme un vertige à évoquer cette autorité illimitée de l'école sur l'âme indigène.

Ajoutons que, dans la plupart des pays que nous colonisons, l'école est d'acclimatation toute récente. Elle a eu tout juste le temps d'enfoncer dans le sol quelques racines, et ses rameaux poussent un peu au petit bonheur; il est aisé d'y trouver à redire, mais il serait juste de lui donner quelque délai, de permettre à cet organisme embryonnaire de se développer, et de ne pas le condamner dès son apparition comme on écrase un œuf de serpent.

*
* *

Les théories les plus baroques m'ont été proposées par des âmes charitables, depuis que j'exerce en Afrique occidentale française mon cher métier. Si j'entreprenais de les énumérer, j'écrirais un gros livre, et ce gros livre aurait des pages amusantes. Mais je choisis.

D'aucuns vous disent: « Les diverses colorations de la peau n'impliquent pas des différences d'âmes; la peau n'est qu'un vêtement adapté au climat, et l'habit ne fait pas le moine: blanc, noir, rouge, chocolat, café au lait, bronze, cuivre, bleu de Guinée, l'homme est homme; il peut, moyennant certaines conditions facilement réalisables et dans un temps plus ou moins long, atteindre au développement dont l'individu humain est capable. Il y a des races arriérées, retardées dans leur avancement, momentanément inférieures, il n'y a pas de races condamnées à l'infériorité à perpétuité, et rien ne prouve que les inférieurs d'aujourd'hui ne seront pas les maîtres demain. Il faut donc mettre à la portée de nos sujets indigènes

un enseignement qui leur permette un perfectionnement intégral de leurs facultés. »

D'autres nient brutalement cette perfectibilité : quelques individus particulièrement doués parviendront à se rapprocher de nous, mais les conditions physiques s'opposeront toujours à ce que la masse renonce à ses habitudes de paresse et d'imprévoyance. Si l'on donne à ces esprits de qualité inférieure une nourriture qu'ils sont incapables d'assimiler, elle se tournera en poison d'orgueil, de faux savoir : c'étaient avant notre arrivée des bêtes de somme ; toute l'ambition qui nous est permise, c'est de faire d'eux de bons manœuvres ; que l'école soit une ferme et un atelier, et rien de plus ; quand un noir sait écrire, c'est pour rédiger des lettres insolentes ou des journaux anarchistes.

*
* *

J'estime, pour ma part, qu'on peut fort bien et qu'on doit se libérer de cette métaphysique. Que l'indigène soit perfectible, qu'il soit capable d'atteindre à notre niveau intellectuel et moral, peu nous importe, personne n'en sait rien pour le moment ; l'expérience commencée n'est pas encore assez longue pour qu'on puisse préjuger des résultats ; nos descendants seuls auront le droit d'avoir une opinion sur ce point.

Au vrai, les mêmes devoirs s'imposent à l'école sous toutes les latitudes : il lui convient de s'adapter aux facultés *actuelles* de ses élèves, c'est-à-dire de mettre son enseignement à leur portée, et de s'adapter en même temps aux besoins du pays, c'est-à-dire de

préparer à l'œuvre gouvernementale les meilleurs auxiliaires possibles.

Ce double devoir d'adaptation une fois admis, nous sommes suffisamment pourvus de théorie. Nous n'avons plus qu'à ouvrir les yeux, — mais à les ouvrir largement et longuement, — sur le pays et ses habitants, et nos programmes naîtront du sol.

Nous voudrions, dans les pages qui suivent, montrer dans quelles conditions cette expérience a été conduite en Afrique occidentale française et décrire à grands traits les institutions scolaires que nous avons essayé d'acclimater dans ces régions neuves. L'œuvre n'est pas achevée, en certains points elle n'est même qu'ébauchée ; pourtant, nous sommes convaincu que le lecteur qui voudra bien aborder ce livre sincère verra avec quel soin nous nous sommes conformés à cette précieuse devise :

Non scholæ sed vitæ.

UNE CONQUÊTE MORALE

CHAPITRE I

PRINCIPES D'ORGANISATION

La nouvelle conquête.

Notre histoire coloniale ressemble fort peu à celle des autres nations. La conquête de l'Afrique occidentale, en particulier, a gardé, depuis l'installation du premier poste jusqu'à la pacification définitive, un caractère épique et merveilleux, qu'en France on oublie trop volontiers.

Il arrive le plus souvent, en effet, que nos acquisitions coloniales se réalisent contre le gré de la nation et même du Gouvernement, et nous bornerions notre horizon aux falaises de nos côtes et aux sapins de nos montagnes, si l'indiscipline de quelques héros ne nous contraignait à suivre les États voisins dans leur mouvement d'expansion. Il suit de là que les entreprises d'outre-mer n'ont jamais à leur disposition que des ressources insuffisantes : peu d'hommes, peu de matériel, peu d'argent; les risques sont trop grands; débrouillez-vous, et, puisque vous voulez faire la guerre, faites, une fois de plus, la guerre en loques.

Heureusement nous avons dans le sang une vocation

de colonisateurs. On ne s'en douterait pas. On entend tous les jours affirmer le contraire : c'est pourtant la simple vérité. Tirer des colonies des profits immédiats, aligner du jour au lendemain, à grands coups de bottes, des villes indigènes le long des routes neuves, couvrir de coton ou de cacao des concessions vastes comme des provinces, opérer pour peupler ces plantations des transvasements de populations et lier les travailleurs indigènes par des contrats à long terme, en un mot, traiter les pays conquis comme un citron qu'on presse et les habitants comme des esclaves, — cela, nous ne savons pas le faire, en effet; mais serait-ce là, chère vieille France, ce que tu entends par coloniser ?

Au contraire, considérer les colonies comme des placements à longue échéance, préparer sans hâte et sans à-coups la transformation du pays et des habitants, respecter le plus possible l'indigène dans ses biens et dans sa liberté, l'amener à comprendre nos intentions et à les seconder, cela, dont fort peu de nations sont capables, est pleinement conforme à nos aptitudes et à nos goûts, et je maintiens que cela seul mérite le nom de colonisation.

Sans doute parce qu'elles pressentaient en nous cette facilité, les peuplades de l'Afrique occidentale nous ont accueillis sans grandes résistances ; nos explorateurs n'ont eu le plus souvent que la peine de reconnaître et de coudre entre elles les différentes parties d'un immense empire, et quand des apôtres intéressés, comme El-Hadj-Omar et Samory, se sont dressés contre nous, nous avons trouvé dans le pays même de sûrs alliés, nous avons conquis l'Afrique avec des éléments africains, nous avons donné à notre conquête un caractère indéniable de libération et de pacification. De telles conquêtes, où le don du cœur scelle l'œuvre des armes, sont solides.

Elles ne suffisent pas, cependant, et doivent se doubler d'une nouvelle conquête du pays et des habitants. Nous tenons le sol, mais nous n'avons pas le droit de nous résigner à ce qu'il reste médiocrement productif, à ce que le désert ou le marécage empiète sur les plaines fertiles, à ce que toute l'activité économique se borne à la pratique nonchalante de cultures et d'élevages traditionnels ; une maison que j'achète ne devient ma maison que le jour où je l'ai pourvue du confort qui me convient, décorée selon mes goûts, meublée d'objets et accrue d'annexes qui contentent mes habitudes et révèlent ma personnalité. De même, les habitants sont nos sujets, ils ont renoncé à nous résister, mais cette simple et muette acceptation doit-elle nous suffire ? Tout notre passé prouve que l'obéissance nous apparaît comme la dernière des vertus, quand elle n'est pas fondée sur des sentiments d'estime et d'affection, et nous aimons mieux une franche révolte qu'une longue et passive défiance. Aussi, voulons-nous posséder jusqu'au cœur de nos sujets et supprimer entre eux et nous tout malentendu. Nous ne voulons pas qu'ils paient l'impôt sans qu'ils sachent où va leur argent, nous ne voulons pas qu'ils considèrent comme des brimades nos mesures d'hygiène ou nos méthodes économiques, et nous tenons par-dessus tout à ce qu'un échange parfaitement libre et constant d'idées et de sentiments s'établisse entre eux et nous.

Mise en valeur du pays, attachement raisonné de l'indigène à notre œuvre, tel est donc l'objet de la nouvelle conquête. Conquête moins rapide et brillante que la première, mais aussi féconde et méritoire, et dont l'instrument ne peut être que l'école.

A mesure que nous nous sommes avancés au cœur du continent africain, des blockhaus ont jalonné la marche

de nos colonnes, des villages se sont serrés craintivement au pied des fortins, des champs trop restreints avoisinent les cases. Dans ces villages et sur les ruines des blockhaus, la nouvelle conquête bâtit des écoles, et par l'école le groupement humain s'agrandit, s'aère, s'active, s'égaie, ajoute aux douceurs de la sécurité la joie sans cesse ravivée du progrès.

Quelques principes.

Réserver aux problèmes difficiles des solutions brutales, c'est une vieille manie de l'humanité. Il est toujours pénible d'avouer qu'on hésite, qu'on s'embrouille, qu'on s'affole, et l'on prend le parti de couvrir ces faiblesses d'un masque de décision. Il est convenu d'admirer, par exemple, Alexandre tranchant le nœud gordien ; je trouverais, pour ma part, Alexandre beaucoup plus admirable, si son ingéniosité lui avait permis de se passer de son épée.

Il arrive, pourtant, que les solutions extrêmes, quand on peut en limiter à temps les effets, présentent des avantages. Les excès et les dangers qu'elles comportent sautent aux yeux les moins prévenus, elles s'opposent avec vigueur, leur puérilité apparaît bientôt sous leurs grands airs résolus. Passez sur les cîmes, dit l'un ; demeurez dans les bas-fonds, dit l'autre ; et l'homme sage comprend tout de suite que le meilleur chemin, c'est le petit sentier qui serpente à mi-côte, et qui le gardera également des marécages et des précipices.

Et c'est par ce petit sentier à mi-côte que l'enseignement de l'A. O. F. s'est acheminé. Solutions moyennes ! compromis ! Et pourquoi pas ? Nous n'avons voulu écou-

ter ni le chœur des crapauds, qui nous prêchait un obscurantisme imprévoyant et vain, ni le chœur des aigles, qui s'irritait de nos temporisations. Nous avons suivi le petit sentier : on y marche à la file indienne, on se retient aux branches qui le bordent, on s'attarde un peu aux tournants, et cela permet de respirer et de voir le paysage, et l'on arrive tout de même au but, les pieds secs et les yeux sans vertige. C'est un brave petit sentier.

Il ne suit pas de là que nous n'ayons pas de principes. Nous en avons, et de solides ; on les trouve à la base de nos moindres institutions scolaires, ils ont inspiré toute notre politique ; ils sont, comme on dit, passés dans les faits, au contraire de tant d'autres qui ne sont jamais sortis des colonnes de journaux ou des traités de sociologie verte ou rouge ; ils ont vu le feu de la réalité, et ils ont tenu, ils ont gardé leur force et leur liaison ; sans rien renier de leurs applications, nous pourrions nous donner la coquetterie de les exposer *more geometrico*.

Les voici :

1° *Mesurer l'extension de l'enseignement aux aptitudes actuelles et réelles de l'indigène.* — Un bon jardinier ne soigne pas un rosier sauvage de la même façon qu'une délicate orchidée, et il n'est pas besoin d'être médecin pour savoir que la suralimentation est désastreuse pour certains estomacs. De même, il est certain que l'enseignement des indigènes ne peut se donner les mêmes programmes et les mêmes méthodes au Tonkin et au Congo ; il s'adresse ici à des populations tout à fait barbares, là à des races dont la civilisation, pour différente qu'elle soit, est plus ancienne que la nôtre. Là, on

pourra, à la rigueur, prévoir l'organisation d'un enseignement secondaire et supérieur ; ici, l'enseignement primaire, à ses débuts, devra réduire ses programmes les plus modestes et demeurer strictement concret. Une parfaite connaissance de l'âme et de la vie indigènes doit guider ceux qui sont chargés d'organiser les écoles ; les progrès, pour être vraiment utiles, doivent être lents et profonds : ils ne se marquent pas nécessairement, comme on le croit trop volontiers, par l'augmentation du chiffre d'élèves, pas plus qu'un beau verger ne doit sa valeur au seul nombre de ses arbres, et il est d'une politique imprudente de couvrir d'écoles, du jour au lendemain, telle colonie, ou de doter telle autre, sans expérience suffisante, des trois ordres d'enseignement. Donnons donc aux intelligences qui nous sont confiées une nourriture appropriée et soigneusement mesurée.

2° *S'assurer que l'élève indigène s'assimile parfaitement les connaissances mises à sa portée.* — C'est un fait d'observation courante que la mémoire et les facultés d'imitation sont très développées chez les indigènes de nos colonies ; aussi l'enseignement, pourvu que l'on s'en tienne à des résultats d'apparence, peut-il sembler plus facile aux colonies que dans la métropole. Il est peu d'examens métropolitains qu'un indigène bien doué et bien dirigé ne puisse affronter. Mais faut-il voir dans ces transformations rapides une acquisition de vrai savoir, une réelle et profonde culture ? On a cité bien des fois l'exemple de ce jeune étudiant noir qui venait de démontrer de façon impeccable le mécanisme de l'éclipse et qui, pressé de questions adroites, finissait par avouer : « Je répète ce qu'on m'a enseigné, mais je sais bien, moi, que c'est la lune qui dévore le soleil. » Sans doute ne

faudrait-il pas abuser de faits de cette nature et en conclure que l'esprit des indigènes est irrémédiablement fermé à toute conception vraiment scientifique ; beaucoup de jeunes noirs admettent fort bien aujourd'hui les révolutions de la terre et de la lune et renoncent à les expliquer par des fables. Mais au moins l'enseignement colonial doit-il s'imposer de vérifier régulièrement l'efficacité de son action et s'interdire tout développement qui ne soit pas pleinement justifié par la solidité des acquisitions antérieures. Comment admettre, par exemple, qu'une colonie se donne des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, alors qu'une enquête un peu approfondie révélerait que les connaissances acquises à l'école primaire sont imparfaitement assimilées par les meilleurs élèves indigènes ? Les trois ordres d'enseignement sont étroitement solidaires, ce sont les étapes d'une même route, et d'une route qu'il est inutile et dangereux de parcourir, si l'on doit arriver fatigué, essoufflé, à la dernière borne.

3° *S'adapter aux besoins du pays et seconder pas à pas l'œuvre de civilisation entreprise par l'administration.* — Pour ne citer que quelques exemples, l'école indigène doit rendre de précieux services à la propagande d'hygiène que les Gouvernements coloniaux ont, à juste titre, placée au premier rang de leurs soucis : dans nos écoles métropolitaines, et sauf exceptions strictement locales, le cours d'hygiène fait appel à des idées familières, il se propose simplement de régulariser et de perfectionner des habitudes dont l'utilité est reconnue ; ici, tout est à apprendre ; bien plus, il y a des notions à détruire dans l'esprit de l'enfant, et des notions singulièrement solides, qui lui viennent du milieu familial et religieux. L'hygiène

doit donc se trouver à toutes les étapes de notre enseignement colonial : chez les tout petits, sous forme de conseils immédiatement pratiques et d'accoutumance ; chez les plus grands, sous une forme plus raisonnée ; dans les écoles professionnelles, sous forme d'applications aux diverses conditions d'existence, hygiène de la maison, de l'atelier, du navire, etc. ; l'hygiène à elle seule constituerait même une suffisante raison d'être de l'enseignement des filles, puisque c'est surtout des femmes indigènes que nous obtiendrons une adaptation meilleure de l'alimentation, du vêtement, du mobilier, et une diminution de la mortalité infantile. On peut donc dire qu'aux colonies l'instituteur est un auxiliaire du service d'hygiène aussi nécessaire que le médecin.

L'insouciance naturelle au primitif, qui lui fait négliger ou méconnaître les soins du corps, le provoque encore à négliger le soin de son capital ; et nous avons le devoir de le mettre en garde contre cette imprévoyance, qui est en général son pire défaut. Rien n'est moins solide qu'une fortune indigène, quand elle n'a d'autres bases qu'une exploitation agricole, industrielle ou commerciale, et qu'elle n'est pas alimentée ou du moins soutenue par des revenus de clientèle familiale ou religieuse : l'indigène ne craint pas d'emprunter à des taux énormes, 50, 60, 100 pour 100, il semble compter sur le hasard pour se remettre à flot, et l'on voit sans peine à quelle instabilité sociale peut conduire, si nous n'y prenons garde, cette redoutable imprudence. En même temps qu'elle s'attache à faire disparaître le prêt usuraire, le prêt sur gages mobiliers et surtout sur garantie personnelle, une nation colonisatrice doit donc s'attacher à l'organisation de la prévoyance et de la mutualité indigènes ; elle doit considérer comme une de ses fonctions

de tutelle l'acclimatation dans ses colonies du crédit immobilier, qui permet de rémédier aisément aux gênes momentanées, qui engage plus particulièrement l'amour-propre du débiteur et l'incite au travail ; elle doit surtout créer ou développer, au besoin rendre obligatoires, les greniers de réserve, les sociétés indigènes de prévoyance et de crédit agricole, les sociétés de secours mutuels sous toutes leurs formes. Or, cette organisation de la prévoyance, comme celle de l'hygiène et comme toutes les entreprises de développement économique, exige des précautions : il convient, par exemple, que le prélèvement de semences pour les greniers de réserve n'apparaisse pas comme un nouvel impôt. Cette préparation nécessaire, l'école indigène peut et doit l'assurer, non seulement par son enseignement théorique, mais par une pratique régulière des procédés mutualistes : la simple récolte (notamment celle du caoutchouc) joue encore un grand rôle dans l'économie des colonies, et elle peut permettre aux plus humbles écoles de se créer des petits revenus ; ces revenus peuvent encore s'accroître par les produits de l'atelier et du jardin scolaires, et les bénéfices sont consacrés à des emplettes d'un intérêt collectif et à des récompenses proportionnées au travail de chacun ; rien ne peut être plus efficace que ces « Mutuelles scolaires » pour amener à bref délai la constitution de nombreuses sociétés de prévoyance indigènes.

Notre enseignement colonial doit se proposer aussi une réhabilitation constante du travail manuel, de l'agriculture, des métiers traditionnels et des métiers que notre civilisation s'efforce d'acclimater aux colonies. Notre occupation a le plus souvent fait disparaître des colonies une hiérarchie sociale et une forme toute pri-

mitive de capitalisme, dont dépendait étroitement l'organisation du travail; les grands chefs indigènes disposaient d'une immense clientèle d'ouvriers, qui travaillait pour eux et à qui ils fournissaient des matériaux; cette économie traditionnelle, l'abolition de la captivité, en particulier, l'a bouleversée; les chefs indigènes se sont vus ruinés, mais l'orgueil nobiliaire survit à leur ruine, et leurs descendants se croiraient déshonorés, s'ils travaillaient de leurs mains; quant aux ouvriers, habitués à se passer d'initiative et surtout de capitaux, ils se sont trouvés désorientés par ces changements, et beaucoup d'entre eux, devenus de simples manœuvres, encombrent les grandes villes, les escales, les ports, les gares régulatrices. En même temps que l'administration s'efforce de rendre cette plèbe au travail régulier, il faut donc que l'école la prépare à sa tâche nouvelle, combatte ses préjugés, rétablisse sa confiance, l'initie aux métiers importés ou la rappelle aux métiers anciens, et une école indigène est incomplète, si elle ne dispose pas d'un jardin et d'un atelier.

N'oublions pas non plus que les devoirs d'un tuteur ne se bornent pas à sauvegarder les intérêts de son pupille, à faire fructifier son patrimoine, à protéger sa personne et ses biens contre les dangers extérieurs : ces devoirs impliquent également une tutelle morale, une tâche d'éducation qui n'est pas moins nécessaire que l'autre. De même, il ne suffit pas à une nation colonisatrice digne de ce nom de développer les ressources naturelles des pays conquis et de faire des habitants indigènes des hommes bien portants et riches; il importe au plus haut point d'améliorer l'âme indigène et, si l'on peut dire, d'augmenter la valeur morale des races que le hasard de l'histoire nous a confiées, et ce

devoir apparaît nettement, pour peu que l'on songe au réseau de préjugés barbares, de craintes puériles, de coutumes dangereuses, qui emprisonne les sociétés primitives les mieux douées et les plus douces; aucun progrès dans aucun sens n'est possible, tant que nous n'avons pas brisé ou tout au moins distendu ces entraves, tant que nous n'avons pas prise sur l'âme indigène. Mais ce devoir apparaît bien plus nettement encore, si l'on songe au péril qui naîtrait nécessairement d'un développement exclusif des ressources matérielles : ce serait créer à plaisir des sociétés de parvenus, avec tous les risques que comporte ce genre d'entreprises, avec un déséquilibre d'autant plus accusé que le progrès économique a été plus rapide et plus complet. Tous ceux qui ont vécu dans les colonies tropicales conservent le souvenir, à la fois irritant et gai, de bons nègres subitement enrichis par d'heureuses spéculations ou par une impitoyable usure : un orgueil qui sent la folie les dresse au-dessus des noirs et des blancs, des bijoux les entourent d'un nimbe éblouissant, les « je » et les « moi » jaillissent de leur bouche comme les notes d'un clairon, et surtout un manque absolu de scrupules et de pitié les soutient dans la lutte qu'ils mènent à la fois contre les noirs et contre les blancs; c'est une parodie odieuse et grotesque du Bourgeois gentilhomme. Est-ce là le type d'humanité que nous voulons acclimater aux colonies? Mais on devine aisément combien cette besogne de formation morale est délicate : on ne réforme pas l'âme des hommes par décret, il faut procéder par petites touches discrètes et continuelles, il faut surtout agir sur des individus encore jeunes et malléables. Qui pourrait assumer une pareille tâche, sinon l'école?

Il importe, enfin, que l'école s'efforce de consolider

les liens de sympathie qui attachent les indigènes à la cause française, qu'elle prouve, à toutes les étapes de son enseignement, la générosité de nos intentions, qu'elle impose aux jeunes esprits qui lui sont confiés cette idée que la France a joué dans l'histoire du monde un rôle éminemment honorable et qu'elle mérite à tous égards la puissance coloniale qui lui est départie. Nous ne sommes pas d'insolents vainqueurs, et nous aimons qu'on nous aime; l'histoire de nos conquêtes coloniales est, tout autant qu'une histoire de guerres héroïques, une aventure sentimentale, où les épisodes jolis et touchants ne manquent pas : ne forçons pas notre talent, ne rêvons pas de nous convertir à je ne sais quel impérialisme brutal, qui n'a donné, du reste, que des résultats apparents, et confions à l'école, cette merveilleuse case à palabres, le soin de justifier notre action et de semer dans le cœur de nos sujets une affection raisonnée.

4° *Éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale.* — Les nations colonisatrices — la nôtre surtout — seraient facilement tentées de réserver toute leur bienveillance aux indigènes les plus instruits, sans distinction de condition sociale ni d'origine, et de fonder sur des diplômes universitaires une nouvelle hiérarchie. Il y aurait là un grave danger, qu'on n'a pas toujours évité, et qui a valu à l'enseignement colonial le reproche de former des déclassés. Un diplôme universitaire ne prouve qu'imparfaitement la valeur de l'individu et ne peut remplacer que rarement certaines acquisitions héréditaires de moralité et d'honorabilité, et cette vieille vérité vaut surtout pour les populations primitives, chez qui les mobiles sont plus simples que chez nous. Nous ne pouvons non

plus, du jour au lendemain, imposer à des indigènes cette idée que la preuve d'une supériorité intellectuelle suffit à justifier une élévation sociale : qu'un fils de griot, brillant élève de nos écoles du Soudan ou du Sénégal, devienne, à cause de son instruction, chef de canton, c'en sera assez pour déconsidérer notre enseignement aux yeux des indigènes et compromettre pour longtemps notre œuvre de civilisation. Sans doute avons-nous le devoir de lutter contre de telles idées et d'amener les populations à notre conception du mérite intellectuel ; mais il est certain aussi que cette lutte doit s'envelopper de patience et de prudence : par exemple, il est nécessaire que tous les enfants indigènes, sans exception, aient accès à un enseignement primaire, composé de lecture et d'écriture, de calcul élémentaire, de leçons de choses, d'hygiène, d'agriculture et de menus travaux manuels; mais le recrutement de l'enseignement primaire supérieur doit faire l'objet d'un triage attentif ; il s'agit, en effet, de faciliter l'accès des carrières administratives à ceux dont la famille a toujours secondé avec honneur notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions, il s'agit de distinguer parmi les autres ceux dont les qualités de caractère sont absolument certaines, et il faut, surtout, éliminer avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés, même brillantes, sont insuffisamment équilibrées, tous ceux qui feront servir à la satisfaction de leurs appétits le savoir qu'on leur donnera, qui pousseront leurs congénères à des révoltes et qui garderont toute leur vie l'inquiétude et la cruauté de loups mis en cage.

5° *Maintenir le plus possible l'école en accord avec le*

milieu familial et religieux. — Moins l'école paraîtra différente des institutions existantes, plus elle retiendra les élèves et rassurera les familles indigènes. On n'ignore pas qu'en général les populations de nos colonies n'ont pas attendu notre occupation pour se donner des écoles, — écoles à peine dignes de ce nom sans doute, presque exclusivement consacrées à l'enseignement de rites religieux, mais considérées par les habitants comme des institutions nécessaires. Il faut que notre école, au moins à ses débuts, paraisse le plus possible s'apparenter à cet enseignement traditionnel. Par exemple, l'enseignement de la morale doit garder une large place dans nos programmes, et cette morale doit se rattacher nettement à celle que professent les familles indigènes, elle doit recourir ouvertement aux préceptes des livres religieux en cours ; les sujets de leçons et de devoirs, les « centres d'intérêt » de la classe, comme on dit, doivent être empruntés au milieu familial, au village, aux occupations ordinaires des habitants. En un mot, l'école s'acclimatera sans peine et pourra faire œuvre solide, si l'on habitue les indigènes à la considérer comme le prolongement naturel de la famille.

6° *Garder à l'école, à travers ces multiples précautions, son rôle essentiel de perfectionnement intellectuel et moral.* — Si l'on appliquait à la lettre les quelques principes que nous venons de formuler, on ne tarderait pas à étouffer, sous prétexte d'en accroître l'utilité, les éléments vraiment actifs de l'enseignement des indigènes. Il est certain, par exemple, qu'en développant outre mesure les travaux manuels, en laissant les exercices pratiques absorber toutes les parties du programme, on enlèverait à l'enseignement son caractère d'instrument

de perfectionnement intellectuel : l'école primaire ne peut être, pour bien des raisons, une école professionnelle, elle s'adresse à des esprits encore trop informes et à des organismes trop jeunes pour qu'un apprentissage rapide leur soit permis, et les travaux pratiques ne peuvent être considérés que comme un procédé d'éducation intellectuelle, qui s'ajoute aux autres et n'en dispense pas. En un mot, l'école primaire ne peut être que préparatoire à l'apprentissage proprement dit. Tout en s'adaptant au milieu indigène, l'enseignement colonial doit donc s'attacher à garder dans ses programmes tout ce qui peut contribuer à former l'esprit, à donner des habitudes de raisonnement, à développer les facultés d'observation et de bon sens.

7° *Choisir, avec le plus grand soin, les maîtres chargés de l'enseignement des indigènes et les former spécialement à leur tâche.* — Pour des raisons qu'on a maintes fois données et qui se devinent, un soin tout particulier doit présider au recrutement des fonctionnaires coloniaux, et bien des échecs inattendus, dans les colonies étrangères aussi bien que dans les colonies françaises, viennent de ce que les métropoles ont trop longtemps considéré les colonies comme l'exutoire naturel des sociétés modernes. Or, cette nécessité d'un recrutement d'élite s'impose plus fortement encore en ce qui regarde le personnel enseignant de nos écoles indigènes, et l'on ne saurait trop le signaler.

Le maître se trouve constamment sous les yeux des enfants indigènes comme un exemple vivant ; il suit de là qu'il doit se présenter à ces esprits facilement impressionnables dans des conditions de moralité parfaite et devenir pour eux le prototype de l'homme juste, droit,

généreux et discipliné. Il donne un enseignement différent de l'enseignement métropolitain : il faut donc qu'il ait acquis, avant de prendre possession de son poste, un ensemble de notions solides sur l'hygiène coloniale, l'agriculture, les travaux manuels, etc..., et qu'il soit parfaitement au courant des méthodes spéciales appliquées à l'enseignement des indigènes. Enfin et surtout, l'enseignement colonial ne parviendra pas de longtemps à l'état de maturité qu'a atteint l'enseignement métropolitain, il n'a pas derrière lui des traditions et des résultats d'expérience qui le mettent en garde contre les lourdes erreurs, il est sujet, selon les régions et les moments, à maintes variations : il faut donc que l'instituteur colonial soit capable d'initiatives avisées, de vues étendues, et soit soutenu daus sa tâche quotidienne par une *bonne* culture générale. C'est dire que la Métropole serait grandement coupable si elle se déchargeait sur les colonies d'instituteurs indisciplinés ou maladroits ; les Gouvernements coloniaux, de leur côté, doivent consentir à de sérieux sacrifices pécuniaires pour attirer à l'enseignement des indigènes un personnel de valeur, et ils doivent soumettre ce personnel, dès son arrivée à la colonie, à une préparation méthodique et à un stage qui constitue une véritable épreuve : les écoles normales coloniales installées dans la Métropole ne donneront jamais que de pauvres résultats ; il importe que nos colonies possèdent, à côté de leur école normale d'instituteurs indigènes, une section normale réservée aux instituteurs européens ; ainsi soumise aux conditions réelles du milieu, la formation professionnelle du personnel enseignant devient à la fois plus rapide et plus sérieuse, et le degré de capacité des individus se révèle en toute netteté.

Il est aisé de voir que ces règles de méthode n'ont rien de très original, et les colonies dont l'œuvre scolaire a devancé celle de l'A. O. F. en ont réalisé d'excellentes applications. En A. O. F. même, il y a longtemps qu'on les invoque en tout ou en partie comme des articles de foi; mais il y a loin des discours aux institutions : si nous osons, après tant d'autres, recourir aux principes, c'est qu'à l'heure présente ces principes ont quitté les nuées pour animer et guider dans des voies décidément nouvelles nos moindres écoles indigènes. Et je ne vois rien de mieux, pour terminer cette énumération des normes de notre vie scolaire, que d'y ajouter, dans la forme savoureuse que lui a donnée un des plus sympathiques personnages de Courteline, cette loi qui domine toutes les autres :

8° *Le tout n'est pas de la connaître, c'est de la pratiquer.*

Organisation administrative.

Le Sénégal a longtemps occupé une situation privilégiée dans l'organisation de notre enseignement africain : c'est la plus vieille colonie du Groupe de l'Afrique occidentale française, il possédait le plus grand nombre d'écoles, il bénéficiait de la présence d'un chef de service spécial, il avait charge d'administrer l'École Normale et les deux écoles professionnelles les plus importantes. Mais le rapide développement des autres colonies, l'application de leurs Gouverneurs à multiplier les écoles, ont fait rentrer le Sénégal dans le rang, et l'organisation de l'Enseignement est aujourd'hui calquée exactement sur celle du Gouvernement général.

Au sommet de la hiérarchie se trouve le Gouverneur général, assisté de l'Inspecteur de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française. C'est le Gouvernement général qui donne aux sept colonies du Groupe de l'A. O. F.[1] les « directives », qui formule les règlements généraux, qui recrute le personnel et le répartit entre les colonies, établit définitivement le tableau d'avancement, contrôle les budgets, centralise les rapports d'inspection, en un mot, détermine le sens de la politique scolaire. Enfin l'École Normale d'instituteurs, l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade l'école administrative Faidherbe et l'École des pupilles-mécaniciens de la marine, qui présentent un intérêt général pour toute l'Afrique occidentale française, sont directement rattachées au Gouvernement général depuis le 25 octobre 1912.

Chaque colonie a son budget scolaire. Le Lieutenant-Gouverneur décide des créations et transformations d'écoles, des mutations du personnel enseignant, des nominations d'instituteurs et de moniteurs indigènes ; il établit à la fin de chaque année et soumet au Gouverneur général un tableau d'avancement, il prend telles décisions qui paraissent convenir particulièrement aux écoles de sa colonie.

Chaque Lieutenant-Gouverneur est assisté d'un Inspecteur des écoles. Ce fonctionnaire a surtout pour mission d'inspecter, le plus fréquemment possible, les écoles publiques de la colonie et de rédiger des rapports précis et solidement documentés, qui puissent servir de base aux réformes désirables ; en outre, il est appelé à donner son avis sur l'avancement des instituteurs et institutrices,

1. Sénégal, Haut-Sénégal et Niger, Guinée française, Côte d'Ivoire, Dahomey, Mauritanie, Territoire Militaire du Niger.

sur la formation des cadres indigènes, sur les récompenses à accorder ou les peines à infliger au personnel de l'enseignement primaire ; il est chargé d'examiner, avant l'ouverture des écoles publiques, les locaux destinés aux élèves et aux maîtres, de viser les commandes de fournitures classiques, de contrôler la répartition des élèves dans les différentes classes ou écoles, d'approuver les emplois du temps dressés par chaque directeur d'école ; il fait partie, avec voix délibérative, de tous les comités, conseils ou commissions d'enseignement primaire, et préside les commissions d'examen chargées de délivrer le certificat d'études primaires et professionnelles.

C'est un métier singulièrement délicat que celui d'Inspecteur des écoles en Afrique occidentale française, et l'énumération que nous venons de faire des attributions de l'Inspecteur ne donne qu'une faible idée des qualités qu'il exige. Il faut d'abord que celui qui en est chargé soit un solide gaillard, un vieux colonial rompu à toutes les fatigues et à toutes les incommodités de la vie de brousse ; il ne s'agit plus, en effet, de parcourir en bicyclette ou en voiture les quelques kilomètres qui séparent les villages de France ; ce sont de longues journées de cheval, de hamac, de pirogue, qu'il faut prévoir pour aller d'une école à l'autre, on vit de conserves ou de mets indigènes, on dort où l'on peut, et l'on se fait de bien mauvaises relations : termites, moustiques, cancrelats ; quelle provision de bonne humeur ne faut-il pas pour garder le sourire jusqu'au bout de cette course d'obstacles !

A cette résistance physique et morale, l'Inspecteur de nos écoles africaines doit joindre de solides qualités d'intelligence et une parfaite connaissance du pays.

Comme de longues distances séparent les écoles, on peut dire que chaque école est le centre d'une région particulière, et, comme l'école a pour premier devoir de s'adapter aux caractères de la région, chaque école doit avoir en quelque sorte son programme particulier. L'Inspecteur doit donc être capable non seulement de contrôler les méthodes générales d'enseignement, mais de diriger avec précision l'instituteur dans cette tâche d'adaptation. Voit-on bien ce qu'une telle besogne exige d'observations, de bon sens, de réflexion et de connaissances accessoires ? Être au courant des plus récentes découvertes pédagogiques, c'est bien ; mais cela ne suffit pas en A. O. F., où rien de ce qui intéresse les progrès de l'agriculture, de l'industrie, du commerce, de l'hygiène, ne doit être étranger à l'éducation.

Il convient, enfin, que l'inspecteur soit un brave homme, et que, dans ce pays où subsistent les grands fauves, il ne cherche pas la petite bête. Ceux dont le seul souci est d'asseoir leur autorité sur une politique de persécution n'ont rien à faire ici, et l'on ne saurait trop répéter qu'un inspecteur, aux colonies plus que partout ailleurs, a le devoir non de décourager, mais d'encourager et de réconforter ses subordonnés. L'instituteur d'une école de brousse, isolé de ses collègues, privé des distractions ordinaires, aux prises avec des difficultés de recrutement et d'installation, a besoin de se sentir soutenu et compris ; un mot cordial, une lettre confiante, une marque d'attention, seront plus utiles au bien de l'école qu'un rapport cruel.

Ce n'est pas du premier coup que l'Afrique occidendale française s'est donné un corps d'inspecteurs pourvu de toutes ces qualités. Jusqu'en 1913, les Inspecteurs de nos écoles africaines ont été recrutés au choix

« parmi les fonctionnaires de l'enseignement que leurs titres, leurs états de services et leurs aptitudes professionnelles désignaient spécialement au choix de l'Administration[1] ». Rien de mieux, dira-t-on : voilà donc une jeune colonie qui s'est libérée de la chinoiserie des concours et qui cherche des hommes, au lieu de fabriquer des mandarins. Hélas ! la plupart de ces choix, qu'on prétendait fonder sur des titres, des états de services et des aptitudes professionnelles, ont été malheureux au possible ; il semble même, pour certains d'entre eux, qu'on ait pris à tâche de négliger les titres, les services passés et les aptitudes. Ceux qui, plus tard, écriront l'histoire de notre enseignement africain auront la liberté et le devoir d'infliger quelques minutes de pilori à ces instituteurs d'occasion, à ces funestes produits d'une politique corrompue, qui, sans autre habileté qu'un bas esprit d'intrigue, se sont haussés au rang de chef et ont gâché le travail des autres.

Par bonheur, l'excès du mal a permis d'y apporter sans retard le fer rouge. Depuis le 31 mars 1913, les Inspecteurs de nos écoles sont recrutés au concours parmi les instituteurs des trois premières classes, ayant au moins trente ans d'âge et cinq ans de séjour en Afrique occidentale française et pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique ; le concours comporte des épreuves écrites (histoire et géographie de l'A. O. F., législation, pédagogie indigène) et des épreuves pratiques (classe de deux heures dans une école indigène, inspection d'une classe) ; au moins sommes-nous assurés que l'heureux élu sera du métier, qu'il aura respiré longuement l'odeur forte des classes indigènes et

1. Arrêté général du 6 juin 1908.

doublé son expérience d'une solide culture générale.

Enfin, comme il faut que notre Inspecteur des écoles soit un homme de caractère pondéré et bienveillant, un premier triage est opéré parmi les candidats ; le Gouverneur général s'est réservé le droit d'éliminer, avant le concours, ceux que leur dossier présente comme des agités, des acariâtres, des mécontents ; d'aucuns ont appelé cela la cote d'amour : soit ; l'arrêté général du 31 mai 1913 a du moins le mérite de l'avouer, cette cote d'amour, et de poser en principe qu'on peut être un garçon fort intelligent en même temps qu'un vilain monsieur.

*
* *

Telle qu'elle est aujourd'hui, l'organisation administrative de l'Enseignement en A. O. F. peut donc paraître à la fois harmonieuse et adaptée aux conditions d'existence de nos colonies. Il s'en faut, pourtant, qu'elle soit parfaite et convienne exactement à nos desseins.

Elle tamise à un point redoutable les ordres émanés du Gouvernement général, qui seul a qualité pour donner des directions à la politique scolaire. Un long et périlleux voyage est imposé à l'arrêté ou à la circulaire que le Gouverneur général destine à quelque réforme scolaire ; quand le malheureux texte parvient au bout de sa course, il a été bousculé par tant de mains, séquestré dans tant de bureaux, qu'il est souvent épuisé, défiguré, inutilisable.

On s'attendrait à trouver ici la hiérarchie simple et vigoureuse que s'est donnée l'enseignement métropolitain et qui permet des actions rapides, des interprétations exactes et uniformes : inspecteur d'Académie ou direc-

teur de l'Enseignement, inspecteurs primaires, instituteurs; et ces rouages existent, en effet, en A.O.F.; leurs noms seuls sont différents; mais ils ne s'engrènent pas immédiatement les uns sur les autres, et, pour peu que l'un d'eux soit rouillé, toute la machine est enrayée; il y a même des colonies du Groupe où l'enrayage a duré des années et des années. En principe, le chef du service, résidant à Dakar, n'a aucune autorité directe sur les Inspecteurs locaux; bien plus, l'Inspecteur des écoles d'une colonie n'a aucune autorité directe sur les instituteurs qu'il inspecte; les Inspecteurs ne sont ici que les conseillers du Gouverneur général et des Gouverneurs et, occasionnellement, des chargés de mission dans tel groupe d'écoles de la colonie. Nulle fonction n'est plus indéterminée, plus sujette à diminution: tant que le corps des Inspecteurs a compté des aventuriers sans science ni conscience, on n'a guère été tenté de déplorer que leurs pouvoirs soient instables; mais le corps des Inspecteurs s'est régénéré, il est aujourd'hui composé d'éléments excellents, homogènes et productifs, et la situation administrative n'a pas changé, elle ne changera pas d'ici longtemps.

Le premier inconvénient de cette complication, c'est l'accumulation de la paperasse, en un pays où le porte-plume vous glisse des doigts à tout bout de champ; puis, c'est la lenteur de la transmission des ordres, en un pays où les courriers se traînent à la cordelle, sur des fleuves sans eau, et c'est la déformation des instructions primitives, en un pays où l'isolement développe étrangement la confiance en soi et l'entêtement.

Mais le plus grave, c'est que l'organisation actuelle de l'enseignement africain permet à certaines autorités locales d'entraver le développement de cet enseignement.

Il paraît difficile, pour bien des raisons, qu'un Gouverneur général soit hostile à l'œuvre scolaire, et si, à travers tant d'obstacles, l'enseignement de l'A. O. F. a pu se frayer un chemin, c'est qu'il a eu la bonne fortune d'être soutenu par des Gouverneurs généraux tout à fait éminents, M. Roume, M. Ponty, M. Clozel, M. Angoulvant; mais il n'en va pas de même de tous les représentants de l'Administration; il en est qui, de très bonne foi, sont persuadés qu'enseignement et domination sont antinomiques et qu'on doit, qu'on peut mettre la lumière sous le boisseau. Qu'ils raisonnent mal, c'est leur droit; mais leur philosophie se traduit par des suppressions d'écoles, une diminution ou une stagnation des budgets scolaires, mille tracasseries. Et l'on ne peut rien contre cette sourde opposition.

Sauf exception pour certaines grandes écoles professionnelles, les budgets scolaires font, en effet, partie intégrante des budgets locaux, et souvent, pour boucler le budget, on réalise du boni sur l'Enseignement. Dans les communes mixtes ou de plein exercice, il arrive que le Conseil municipal proteste contre des dépenses dont il ne voit pas l'utilité à long terme, trouve excessifs le traitement de l'instituteur et le nombre de ses adjoints, rogne sur les crédits de fournitures classiques et de travaux mauuels, sur les réparations du bâtiment et du mobilier. Or, l'école est d'importation trop récente en ces pays neufs, elle est vouée à des résultats trop lointains et trop profonds pour qu'on soumette son existence et son développement á un régime de petites économies et d'échéances immédiates; elle ne peut donner son plein rendement que si elle fait vraiment l'objet d'une dépense de souveraineté.

En un mot, l'autorité et la responsabilité ont été, sous

couleur d'adaptation, morcelées, dispersées à plaisir, et cette situation ne favorise, en fin de compte, que les courtes vues, les économies de bouts de chandelle, les raisonnements faux, les paresses locales. Sans doute faut-il reconnaître que l'enseignement aux colonies n'est et ne peut être qu'une manifestation de la « politique indigène » et qu'il doit se maintenir en rapports étroits avec les chefs de cette politique, Gouverneur général et Gouverneurs locaux; mais, sans pécher par manie de centralisation, on avouera aussi qu'un responsable, à la tête de l'Enseignement indigène, suffirait amplement et qu'il y aurait intérêt à grouper dans une seule main le faisceau des directions scolaires, à réaliser d'un coup l'unité du corps enseignant. C'est une véritable campagne que l'installation des écoles dans un grand pays neuf comme l'A. O. F., et une campagne exige le groupement des forces : quand chaque escouade a sa liberté d'action, l'ennemi peut dormir sur ses deux oreilles, même si les caporaux sont tous des hommes de génie[1].

*
* *

Le seul remède qu'il soit actuellement[2] possible d'ap-

1. On pourra croire que je prêche pour mon saint. Il n'en est rien. Je me suis toujours considéré, à la tête de l'Enseignement de l'A. O. F., comme un chargé de mission temporaire bien plutôt qne comme un fonctionnaire, et si, en dehors de tout autre événement, la machine me paraissait un jour suffisamment organisée, j'irais à d'autres conquêtes. Au reste, je tiens à dire que je n'ai jamais eu à souffrir personnellement d'aucune vexation et que j'ai trouvé auprès de tous les coloniaux de l'A. O. F. le meilleur accueil.

2. L'organisation de l'Enseignement de l'A.O.F. restera ce qu'elle est, tant que le décret du 18 octobre 1904, organisant le Gouvernement général, ne sera pas modifié.

porter à cette dispersion de l'autorité, à cet émiettement des forces scolaires, c'est de faire en sorte qu'une forte unité morale du corps enseignant africain se crée et se maintienne. Et telle est l'intention qui a conduit le Gouvernement général à fonder, en 1913, un Conseil supérieur de l'enseignement primaire et un Bulletin de l'enseignement de l'A. O. F.

Le Conseil supérieur de l'enseignement primaire, institué par un arrêté du 25 janvier 1913, comprend le Gouverneur général ou son délégué, président, l'Inspecteur de l'enseignement de l'A. O. F., vice-président, le Chef du Service du personnel, le Directeur de l'École Normale d'instituteurs, un Inspecteur des écoles, deux instituteurs et une institutrice désignés par le Gouverneur général; il se réunit de droit deux fois par an, en décembre et en juin, à Dakar, et donne son avis sur les promotions, les titularisations et les récompenses à accorder aux instituteurs et institutrices, émet des vœux relatifs aux réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, aux besoins des écoles publiques, aux intérêts généraux du personnel.

A qui douterait de l'utilité de cette modeste institution, il suffirait d'opposer le résultat des premières sessions. Tous les vœux qui y ont été formulés ont reçu de l'Administration une solution favorable, et ces vœux concernent à la fois des questions d'ordre purement pédagogique (classement des écoles en catégories, limite d'âge scolaire, récompenses scolaires, programmes, formation des moniteurs, sincérité des examens et concours) et les intérêts du personnel (retraites, classement, peines disciplinaires, déplacement d'office, augmentation du traitement des instituteurs européens et des instituteurs indigènes, indemnités de fonctions, reclassement, tableau

d'avancement). C'est beaucoup de besogne pour un début.

Au prix de quelque entente, le personnel enseignant de l'A. O. F. pourrait tirer de ce Conseil supérieur des avantages plus précis encore, en faire le centre de son unité et s'en servir pour exprimer librement sa façon de penser. Rien ne l'empêche de le considérer comme un de ces conseils départementaux de la métropole, qui permettent aux instituteurs de se rapprocher de la haute administration et de la tenir très franchement au courant de leurs intentions et de leurs soucis. Et c'est si vrai qu'à l'apparition de l'arrêté créant le Conseil supérieur, M. le Gouverneur général William Ponty me laissait formuler, dans un article du *Bulletin de l'Enseignement*, cette discrète invite : « Vous allez avoir besoin de vous entendre... Ces deux instituteurs (qui vous représenteront dans le Conseil supérieur) seront vos porte-paroles : à vous de les tenir au courant de vos désirs, si vous en avez par hasard qui ne soient pas satisfaits ; à vous de nous faciliter ce que les journaux pédagogiques appellent justement la collaboration du personnel et de l'Administration. »

*
* *

Cette collaboration, le *Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F.* l'a, de son côté, pleinement réalisée.

N'eût-il été qu'un sec Bulletin officiel, tout en mutations et en arrêtés, qu'il eût établi une liaison nécessaire entre les membres, singulièrement épars, du corps enseignant de l'A. O. F. Les écoles sont ici séparées par mille obstacles, dont le moindre est la distance, et cet isolement ne leur vaut rien.

Mais le Bulletin est autre chose qu'un moniteur admi-

nistratif : « Plus encore qu'en France, déclarait le premier numéro en janvier 1913, il nous serait profitable de lier conversation. Nous n'avons pas affaire à un pays d'antique civilisation, où l'école est une institution aussi vieille que les chemins, où tous les systèmes pédagogiques ont été tentés, où les méthodes d'enseignement s'adaptent sans peine à des esprits prédisposés. Nous taillons dans le neuf, comme on dit; nous connaissons mal encore cette rude étoffe qu'on nous confie, et nos ciseaux, ne craignons pas de l'avouer, hésitent souvent dans nos mains. Nous élaborons petit à petit une pédagogie indigène, très différente de l'autre, et personne de vous n'oserait assurément soutenir que nous voyons en toute netteté, non seulement les moyens, mais le but même de notre enseignement... Cette élaboration, nous allons la tenter en commun. Parce que les ouvriers s'ignoraient les uns les autres, parce que leurs œuvres ne rentraient pas toujours dans un plan d'ensemble, beaucoup trop de vaillants efforts sont restés jusqu'ici des efforts perdus. Rapprochement des collaborateurs, coordination des idées et des expériences, tel sera l'objet principal de ce Bulletin. »

Et ce même premier numéro annonçait, pour chaque mois, une partie *officielle* (arrêtés relatifs à l'Enseignement en A. O. F., circulaires, nominations et mutations, promotions, examens et concours, etc.), une partie *pédagogique* (questions de méthodes et de programmes, modèles de leçons, extraits de rapports d'inspection, etc.), enfin, des *variétés* (chronique des ouvrages relatifs à l'A. O. F., intérêts du personnel, études sur l'agriculture tropicale, les coutumes indigènes, etc.).

Chaque école était de droit abonnée au *Bulletin*. Quant aux collaborateurs, on n'exigeait d'eux d'autres titres et

d'autres garanties que leur compétence réelle et leur bon sens : on promettait d'accueillir toutes les communications, « pourvu qu'elles soient raisonnables et d'un intérêt général ».

Et je ne crois pas qu'on puisse accuser le *Bulletin* d'avoir fait faillite. Depuis trois ans qu'il existe, il a ouvert ses colonnes aux collaborateurs les plus divers : des instituteurs surtout, européens et indigènes, comme il convient, mais aussi des médecins, des officiers, des administrateurs, des artistes, des savants notoires, des agronomes, etc.

Il a publié, en plus d'articles proprement professionnels, des études précises et originales de géographie et d'histoire locales, de folklore, d'ethnographie, de linguistique, d'agriculture ; il a ouvert des enquêtes fécondes en résultats ; il a méthodiquement relié les institutions scolaires de l'A. O. F. à tout ce qui doit les vivifier et en accroître l'utilité.

Enfin et surtout, il a provoqué une correspondance active et intéressante, des échanges d'idées, des campagnes dont nous bénissons aujourd'hui les résultats ; il a signalé des initiatives qui se sont étendues et sont devenues maintenant de vraies institutions ; il a, en un mot, donné au corps enseignant de l'A. O. F. conscience de son unité, de ses tendances générales, des réformes qu'il doit s'imposer et de la force qu'il peut acquérir.

*
* *

Sans doute ne serait-il pas inutile que l'unité morale de notre enseignement africain fût soutenue par une organisation administrative plus simple de lignes, par une hiérarchie plus nette des différentes fonctions, par

une transmission plus directe de l'autorité. Peut-être parviendra-t-on un jour à réaliser ce programme ; mais il est bon, de toute façon, que les mœurs précèdent les lois, les appellent et, en attendant, les remplacent.

Que l'Enseignement de l'A. O. F. ait, à ses divers étages, des chefs d'une culture et d'une autorité morale incontestées ; que le personnel enseignant soit, sans exception, à la hauteur de sa tâche et cherche dans les résultats de ses efforts sa plus chère récompense ; que des règlements précis et une justice parfaite président à la répartition des avantages matériels et suppriment toutes les petites causes de jalousie ou d'irritation ; que chacun, en dehors des strictes obligations de son métier, soit intimement préoccupé de perfectionner nos moyens d'action et d'éclairer notre route : et l'unité de l'Enseignement sera accomplie, et les chinoiseries ne prévaudront pas contre elle.

Ennemis et parasites.

Les chiffres de nos statistiques scolaires peuvent paraître faibles, si on les rapproche du nombre approximatif des enfants indigènes de l'A. O. F. : 1/60, telle est à peu près la proportion du chiffre de la population scolaire au chiffre de la population enfantine. Mais il faut se garder de juger l'école indigène sur des formules et des chiffres métropolitains : pour mille raisons d'ordre géographique et politique, l'école indigène ne peut pas se peupler d'un seul coup ni se développer partout avec la même rapidité, et les progrès rapides ne sont pas toujours les plus heureux.

Cherchons nos comparaisons ailleurs que dans l'En-

seignement métropolitain. Voici notre plus vieille et notre plus riche colonie, la fille préférée de la métropole, l'Algérie ; on n'y trouvait, en 1906, que 30 000 élèves dans les écoles indigènes. Nos colonies de l'A. O. F., de conquête ou d'organisation toute récente, de population plus dispersée, moins douée, plus sauvage, ne sont donc nullement en retard sur ce point, et la progression de leurs statistiques scolaires se présente dans d'excellentes conditions.

Il semble, cependant, qu'il eût été possible de dépasser largement ces résultats et de faire correspondre plus exactement les progrès aux efforts dépensés, si notre œuvre scolaire n'avait eu à se défendre péniblement contre des ennemis domestiques de genres divers. Aujourd'hui encore, il nous arrive de perdre un temps précieux à surmonter des obstacles dont le public ne soupçonne pas toujours la ténacité ni les ressources.

Or, il est bon de connaître exactement ses ennemis, de les dénombrer, de les démasquer ; il n'est même pas mauvais, à la façon des guerriers de *l'Illade,* de leur dire leur fait et de les intimider avant le combat.

*
* *

L'esprit colon. — C'est un vieil ennemi, celui-là ; il est si bien habitué au soleil tropical qu'il ne porte même plus le casque ; il est cuit et recuit, rubicond, bien planté, souvent décoré, parle fort, tranche les questions d'un geste familier de la main droite, ponctue ses discours virulents d'interjections indigènes et de ces deux mots dont il accentue les syllabes muettes : « Sales nègres ! » Voici quelques extraits de son recueil de Pensées : « Le Gouvernement fait tout pour ces sales nègres,

il ne fait rien pour nous *otres*... Quelle idée a-t-on de vouloir instruire ces sales nègres!... Ces sales nègres ne comprennent rien... Ces sales nègres, on leur en apprend trop... » Les manifestations de cet esprit sont, on le voit, un peu monotones, et il n'est pas toujours aisé d'en saisir tout de suite la portée ni la logique : en réalité, les représentants de l'esprit colon ne peuvent se passer des noirs, vivent des noirs, et ils ont à la fois intérêt à ce que le noir soit un auxiliaire averti et un serviteur passif; je les défie de concilier jamais ces deux exigences. Malheureusement l'esprit colon est partout : il envahit les municipalités et même les administrations, il trouve des échos dans la métropole, il plaît aux intelligences frustes par son faux air de théoricien et par la simplicité de ses formules, il bénéficie des rancunes que tout colonial garde à des boys fripons et paresseux, il donne à qui s'en pare le sentiment délicieux de faire partie d'une race élue, d'être un aristocrate. Il va de soi que tous les colons n'ont pas l'esprit colon, et c'est fort heureux pour la solidité de notre œuvre, qui a des origines trop nobles et des tendances trop conformes à nos plus chères traditions pour que la main crochue de quelques imbéciles parvienne à la déformer.

Les coloniaux en chambre. — Un clair feu de bois ronronne dans la cheminée, des roses frileuses s'effeuillent sur la table de travail, les autobus font trembler les vitres ; vêtu d'un moelleux veston d'intérieur, chaussé de bonnes pantoufles, M. X..., membre d'assemblées législatives et correspondant de grands journaux, réforme les lointains domaines de la France. Ses plus longs voyages ne lui ont pas fait dépasser le parallèle de la Côte d'Azur, il n'a jamais vu de noirs qu'à Montmartre, mais il est bien plus à l'aise pour dresser des théories ;

les faits ne le gênent pas ; sa pensée se meut librement dans les calmes espaces de l'idéologie ; pour paraître informé et sûr de soi, il distribue les blâmes plutôt que les éloges, il est « dur », il ne se doute pas qu'il va indigner ou attrister de braves gens qui peinent sous les tropiques et qui ne sont pas plus sots que lui ; il se moque bien d'être juste ou d'être vrai ; en toute paix de conscience, il travaille de son métier d'âne, il brait et lance des coups de pied.

Les philosophes de gouvernement. — Avec ceux-là, nous montons d'un degré. Nous ne sommes plus derrière un comptoir, mais dans une tribune. Une voix grave cite Herbert Spencer, Caton l'Ancien, Auguste Comte, Nietzche, M. Lévy Brülh et divers biologistes ; elle passe en revue l'histoire des dominations antiques, et surtout de l'Empire romain ; elle raisonne par analogie, elle emprunte à Taine la méthode du petit fait symbolique, elle se précipite dans l'inférence, elle édifie des synthèses, elle dévore l'espace et voit au delà des temps. Le ciel s'obscurcit, des éclairs sillonnent les nues, le tonnerre secoue les murs, des foules féroces hurlent sous les fenêtres : voyez, c'est la fin du monde européen ; les pères ont donné libre cours à la générosité de leur cœur, et les fils ont été rejetés dans le sang des guerres de races, et les petits-fils gémissent sur des ruines. Et le Penseur répète douloureusement : « Pourquoi n'a-t-on pas écouté mes discours sibyllins ? » Et je dis au Penseur : « Tu prêches trop l'incendie pour qu'on ne te croie pas un pompier, et tes yeux jettent trop de flammes pour que tu puisses voir bien clair ; la vie et l'histoire sont plus variées que tu ne crois, et le métier de prophète est difficile ; au reste, les événements sont plus forts que toi. Va-t-en, comme le conseille le bon poète Jules

Laforgue, va-t-en chercher deux sous d'ellébore, cela te fera une petite promenade[1]. »

Les antiprimaires. — Les coloniaux aiment beaucoup se mettre à la mode, tout en s'adaptant au climat; leurs complets blancs sont coupés sur les modèles les plus récents des meilleures maisons de Londres, leurs casques prennent des formes et des tons élégants; leurs femmes, par un miracle d'ingéniosité et de divination dont on ne saurait trop leur savoir gré, semblent sortir de chez Paquin. Or, c'est une mode, depuis quelques années, de dire tout le mal possible des « primaires », de « l'esprit primaire » ; il y a là-dedans toutes sortes d'éléments : de la politique, des petites rancunes d'écoliers, des prétentions aristocratiques, des préférences littéraires, le désir de ressembler à Maurice Barrès, etc..., et, fait assez curieux, depuis que cette attaque est lancée, il n'y a plus que les instituteurs qui soient des primaires ; tous les autres, par opposition, sont gens « cultivés », qui n'ont eu aucun rapport avec l'école primaire. Je ne savais pas que nos lycées fussent si peuplés ; je ne savais pas non plus (et pourtant j'ai été du bâtiment) que tous les élèves de nos lycées fussent des sujets si remarquables et si profondément différents des bons élèves d'écoles primaires supérieures : j'ai fréquenté dans les deux mondes, c'est sans doute pour cela qu'il m'est difficile de me faire une opinion. Toujours est-il que l'en-

1. On se méprendrait étrangement sur nos intentions, si l'on voyait ici une attaque générale contre la « philosophie coloniale » proprement dite. Nous ne prenons à partie que les esprits mesquins, sans expérience réelle et sans culture profonde ; en revanche, nous adhérons à peu près complètement aux conclusions de livres solides, comme celui de M. Jules Harmand : *Domination et colonisation* (Bibl. de phil. Scient.). Dans notre pensée, les philosophes de gouvernement sont aux vrais philosophes ce que les stratèges de cafés et de tables d'hôte sont à Joffre et à Castelnau.

seignement colonial, qui est surtout primaire, pâtit fréquemment de cette mode ridicule ; on ne dit pas : un mauvais instituteur, on dit : ce primaire ! et de quel ton[1] !

Les mauvais bergers. — Il y a, certes, de détestables primaires, comme il y a de mauvais prêtres, des juges malhonnêtes, des soldats poltrons. Il y en a eu en A. O. F. comme ailleurs, et leur cas est d'autant plus curieux qu'on leur a parfois confié le soin de diriger les autres. Au début d'une entreprise, il arrive qu'on choisisse mal les contremaîtres, qu'on se laisse prendre par leurs propos adroits ou par leurs lettres de recommandation : l'élimination s'opère ensuite, mais les mauvais bergers ont eu le temps de compromettre la prospérité du troupeau. J'en citerai deux qui sont des spécimens bien curieux d'humanité, j'ai retrouvé leur histoire sur un parchemin qui servait de couverture à une vieille édition de Lucrèce achetée sur les quais. — Orbilius Plagosus entra fort tard à l'école du grammairien Verrius Flaccus, qui lui donna, vers la vingtième année, un *Diploma Simplex*. L'Empire refusant de le salarier, il entra, avec de faibles gages, dans une institution où Marc-Aurèle avait fait recueillir des enfants privés de la parole; puis il servit dans les légions de la Gaule Belgique, et, rendu à la vie civile, tenta de diriger, pour son compte, une école ; mais il était petit, malveillant, sa mine chafouine n'inspirait pas confiance, il échoua ; il voulut alors se faire nommer sous-curateur, mais on lui répondit qu'il devait accomplir d'abord un séjour en quelque province d'Orient; il le crut et partit; on l'employa en Cappadoce, comme scribe au service du

1. Nous ne refusons nullement d'admettre l'existence de l' « esprit primaire », mais nous nions que cette tare soit plus développée dans le personnel de l'enseignement primaire que dans les autres milieux.

portorium, puis comme *curiosus*, et peut-être comme *ludi magister*. Pour des raisons que nous ignorons, il fut envoyé en Cyrénaïque, où il mécontenta gravement le propréteur, puis en Gétulie, où il prétendit dénoncer des exactions, enfin à Alexandrie, où il donna définitivement la preuve de son ignorance et de sa bassesse d'âme. Partout où il est passé, il a saccagé, brimé, calomnié, désorganisé, brouillé et secoué des cendres pour faire croire qu'il faisait du feu ; il a régné par la terreur et l'intimidation, et l'on comprend, à lire son histoire, celle de ces dragons de légende, qui vomissent quelques flammèches, deviennent rois du pays et sont tués un beau jour par la flèche d'un enfant.

Vers le même temps, un certain Alexamenos — *Græculus esuriens* — arrivait de Sicile à Rome pour chercher fortune ; il était passé, lui, par une école de rhétoricien. mais sans en tirer d'autre profit qu'une vanité de jeune paon ; le proconsul Hérennius Niger cherchait alors, avant de regagner sa province, des légats ; Alexamenos se fit présenter par quelques tribuns de la plèbe ; le proconsul, qui avait à régler d'importantes affaires, l'accepta sur la foi de ses garants, et c'est ainsi qu'Alexamenos partit pour la Numidie. Il était merveilleusement jeune et se voulait beau, il était affamé de plaisirs et, du jour au lendemain, se vit riche ; il rendit de si précieux services en Numidie qu'on s'en débarrassa sur l'Éthiopie, après l'avoir couvert d'honneurs ; sa confiance en soi n'en fut pas atteinte, et sa sagesse n'y gagna rien ; il reprit la folle, la molle vie à laquelle il s'était habitué, il se crut plus spirituel que jamais et plus aimé des dames ; quant aux devoirs de sa fonction, il s'en souciait peu ; il avait accoutumé de dire que ces détails étaient indignes de son esprit et qu'on ne le comprenait

pas. Aussi n'a-t-il laissé derrière lui que des ruines[1].

Ici s'arrête le manuscrit; mais nous ne désespérons pas de découvrir d'autres documents et d'écrire tout au long, avec des références et des notes, l'histoire des mauvais bergers de l'enseignement africain[2].

Les boubous de peau. — Je m'explique : de même que, après 1871, les cadres de notre armée ont été longtemps encombrés de vieux officiers braves et bien intentionnés, mais ignorants, notre enseignement africain garde de ses débuts quelques maîtres indigènes, sans doute très dévoués, mais qu'on a recrutés et formés à la hâte. Ils auraient pu continuer à se cultiver, ils ne s'y sont pas résolus; ce ne sont que des porte-enseigne, des cadres fictifs, des culottes ou plutôt des boubous de peau. Les nouveaux règlements passent sur eux comme l'eau sur les feuilles cirées du bananier.

M. *Lebureau.* — Il est partout, ce personnage de tragédie, ce traître de l'Administration moderne. Il retarde tout, gâche tout. Il s'embusque derrière les dossiers, assassine lâchement les initiatives, pétrifie les règleglements pour s'en faire des armes. Il ne répond pas quand on l'interroge, ou répond à côté. Par sa faute, il y a des instituteurs qui ont attendu un an, sans traitement, qu'on les embarque; par sa faute, des écoles importantes ont été privées trois années durant de fournitures indispensables. Par sa faute... Mais son procès est fait depuis longtemps, et il en rit, parce qu'il est insaisissable, ce diable en papier.

1. Si je me suis attardé autour de ces deux personnages, c'est qu'ils sont célèbres dans les milieux coloniaux africains et même dans la métropole. Cf. par exemple, dans la *Revue de l'Enseignement primaire* de 1911, p. 161, un vigoureux article de Populo sur leur compte.

2. L'Inspection des écoles en A. O. F. a été réorganisée par un arrêté en date du 31 mars 1913, et son personnel entièrement renouvelé.

Tels sont les principaux ennemis et parasites de notre expansion scolaire, cent fois plus redoutables que le soi-disant péril islamique, que le climat, que toutes les causes de retard ordinairement invoquées. Nous menons contre eux une lutte acharnée, nous remportons des succès évidents, mais il est bien difficile d'empêcher à jamais cette lente action destructive.

*
* *

Pour être tout à fait exacte, une histoire de l'Enseignement africain devra étudier de près cette faune des profondeurs.

En regard des nobles persévérances et des initiatives avisées, elle dressera dans une lumière crue les responsables de tous les reculs, de tous les découragements.

Elle expliquera, sans réticences, l'irrégularité des progrès du recrutement, le sabotage des programmes, la répartition maladroite des écoles en de certaines régions, l'absence de principes dans le peuplement des classes, les fausses expériences, l'abus de la paperasse, le défaut d'unité de vues, le mensonge et la fragilité des façades, la mauvaise utilisation du personnel, les abus de pouvoir, les complications inutiles et les absurdités de toute nature.

L'école africaine est trop jeune pour qu'elle puisse se résigner aux attaques : elle veut vivre et grandir, elle a conscience de son utilité, elle n'épargne rien pour s'adapter à son rôle; il faut qu'elle se défende vigoureusement, si elle veut travailler en paix; il faut qu'elle se fasse admettre pleinement et que, comme tout organisme vigoureux, elle élimine rigoureusement tout ce qui en elle menace sa santé et ralentit sa croissance.

Pour qu'elle confonde ses adversaires et qu'elle se développe dans la confiance et l'estime, daigne, ô Hermès aux pieds ailés, toi dont les attributs combinés désignent sans aucun doute le dieu de l'enseignement colonial, exaucer cette prière, que je t'adresse d'un cœur humble :

Fais, ô Dieu de l'éloquence, que, dans les popotes, les cafés, les trains et les bateaux, on ne parle que des choses qu'on a vues ou entendues, et que les coloniaux mes amis perdent l'habitude de passer tout droit, de cas mal observés ou vérifiés, à des lois générales ;

Fais, ô Dieu du crépuscule et des nuances, que les instituteurs africains gardent toujours le sourire et qu'ils se témoignent entre eux affection et confiance ;

Fais, ô Psychopompe, que les ministères ne mettent pas des mois et des mois à nous envoyer les maîtres que nous avons choisis et sans lesquels nous devons fermer nos écoles ;

Fais, ô Dieu du commerce, que tes fils voient un peu plus loin que le bout de leur nez ;

Fais, ô Caducéophore, que les ailes de l'activité soient à l'abri des serpents de la ruse et de la paresse, et que nos troupeaux, ô Dieu des carrefours, soient mieux gardés que ceux d'Apollon.

Et je sacrifierai sur ton autel, ô Trismégiste, cette poupée de cire noircie, qu'une petite écolière bambara, de ses doigts malhabiles, mais d'un cœur maternel, modela pour moi.

Statistiques.

En jouant un peu sur les mots, on parviendrait à découvrir, en A. O. F., un embryon d'enseignement supé-

rieur : l'A. O. F. possède deux médersas, une à Tombouctou, une autre à Saint-Louis ; une autre encore s'organise à Boutilimit, au cœur de la Mauritanie. Mais ni le baccalauréat ni même le certificat d'études primaires ne sont exigés au seuil de ces facultés : ce sont surtout, nous le verrons plus loin, des institutions de caractère politique, fort utiles, mais sans prétentions scientifiques.

De même, l'A. O. F. s'est donné un corps de médecins indigènes ou plus exactement d'aides-médecins. Mais, au lieu de les former dans une école spéciale, elle les répartit dans les dispensaires, sans chiffre prévu d'inscriptions et sans programmes nettement établis, et leur confère ce titre envié, quand le médecin qu'ils secondent les juge à point[1]. Aide-médecin, c'est assurément un titre bien vague ; mais il est permis de le trouver trop pompeux encore pour les ignorances qu'il chaperonne, et cet apprentissage d'infirmiers n'a rien à voir, lui non plus, avec l'enseignement supérieur.

*
* *

Nous possédons, par contre, un enseignement secondaire. Il est représenté par l'École secondaire de Saint-Louis, externat que fréquentent une bonne cinquantaine d'élèves de toutes nuances et qui conduit de la dixième à la troisième. Mais il est aisé de voir que cette institution ne sert guère qu'aux habitants de Saint-Louis.

Il est périodiquement question de créer un lycée à Dakar, mais l'affaire n'avance pas ; elle serait coûteuse, et surtout elle serait peu utile : d'ici longtemps nous

1. L'organisation d'une École pratique de médecine, annexée à l'Hôpital indigène de Dakar, a été décidée en septembre 1916.

n'aurons guère de candidats à l'enseignement secondaire, sauf parmi les enfants des Européens, et Dakar est trop près de France pour que nous ne préférions pas le système si pratique et si large des bourses métropolitaines à la gloriole d'enseigner le latin.

*
* *

Nous réservons donc, au moins pour le moment, nos meilleurs efforts à l'enseignement primaire supérieur et professionnel.

Au chef-lieu de chaque colonie, — Bamako, Saint-Louis, Conakry, Bingerville, Porto-Novo, — est installé un cours normal, auquel sont annexées des sections spéciales et une école d'apprentissage. Les cours normaux forment des moniteurs et des candidats à l'École Normale d'instituteurs ; les sections spéciales comprennent des élèves-postiers, des élèves-expéditionnaires, dactylographes et comptables, des élèves infirmiers ; les écoles d'apprentissage ébauchent des menuisiers, des charrons, des forgerons et des ajusteurs, et présentent des candidats à l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade.

Au Gouvernement général sont rattachées l'École Normale William Ponty, qui forme des instituteurs indigènes, l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade, d'où sortent des ajusteurs, des chaudronniers, des menuisiers, des dessinateurs, l'École des pupilles-mécaniciens de la marine, qui fournit à la marine et aux entreprises privées des chauffeurs-mécaniciens, une École d'apprentis-imprimeurs à Gorée, et l'École Faidherbe, qui distribue un enseignement administratif et commercial.

Chaque colonie dispose, en outre, de fermes-écoles, et toutes les écoles primaires, sans exception, font dans leurs

programmes une large place à l'enseignement des travaux manuels proprement dits et à l'enseignement agricole.

*
* *

L'enseignement primaire du Sénégal compte actuellement 4 500 élèves environ, répartis entre les écoles urbaines, les écoles régionales et les écoles de village.

Les plus importantes de ces écoles se trouvent, comme on peut s'y attendre, à Dakar, capitale administrative de l'A. O. F. tout entière et centre commercial tous les jours plus important, à Saint-Louis, capitale du Sénégal et port fluvial demeuré actif, à Rufisque, la ville des arachides, et à Ziguinchor, capitale de la Casamance et port d'estuaire. Les autres écoles suivent, dans l'ensemble, le cours du Sénégal, le chemin de fer de Dakar à Saint-Louis, le chemin de fer de Thiès à Kayes et le cours du Sine-Saloum et de la Casamance. En dehors de ces grandes lignes de pénétration scolaire, nous n'avons guère à signaler que l'école de Yang-Yang, centre politique, ancienne capitale du Dioloff, et deux écoles en Haute-Gambie, véritables marches de notre enseignement dans une des provinces les plus arriérées de toute l'A. O. F.

Aucune région intéressante et peuplée ne se trouve donc absolument privée d'écoles : le grand espace vide qu'entourent le Sénégal, la Falémé, la Gambie et le Cayor, correspond au Ferlo, région désertique, peuplée de Peulhs nomades ou semi-sédentaires, et mal connue encore.

*
* *

Les écoles du Haut-Sénégal Niger comptent environ 3 000 élèves.

Elles sont réparties avec une remarquable régularité ; le cours du Sénégal et le cours du Niger en sont jalonnés, et c'est là que se trouvent les plus importantes : Kayes, Bamako, Segou, Dienné, Mopti, Tombouctou ; mais nulle région n'en est dépourvue, et l'on en rencontre au seuil même du désert, à Oualata et Araouan.

*
* *

Les écoles de la Guinée comptent environ 2 600 élèves.

Les plus nombreuses se trouvent dans le Fouta-Djallon : la pacification de cette région a été délicate, et tous les moyens ont été employés pour y parvenir ; l'école a suivi, comme il arrive souvent, les étapes de la conquête. Mais les écoles du Fouta ne se peuplent pas sans difficulté, et il est permis de croire que le recrutement serait autrement abondant et les résultats sensiblement plus considérables, si un effort égal avait été donné en pays Soussou et Malinké, dans la Basse et la Haute-Guinée. C'est parmi ces races plus souples et dans ces régions mieux peuplées qu'est l'avenir de l'école guinéenne.

*
* *

Les écoles de la Côte d'Ivoire comptent environ 3 400 élèves.

Les plus actives se trouvent actuellement sur la côte et au bord des lagunes ; les plus nombreuses, sinon les mieux peuplées, parsèment la forêt dense ; le groupe le plus clairsemé occupe la Haute Côte d'Ivoire, pays de savane qui, par sa nature physique et le tempérament de ses populations, s'apparente étroitement au Soudan.

Comme ailleurs, la création des écoles en Côte d'Ivoire

a donc suivi les étapes de la conquête et de la pacification. Mais il est probable que d'ici peu de temps les proportions seront renversées et que l'activité scolaire la plus vive se localisera dans les régions septentrionales, où des écoles comme celles de Korhogo, Odienné, Dabakala, Bouaké, d'organisation toute récente, donnent déjà des résultats remarquables.

*
* *

Les écoles du Dahomey comptent environ 3 000 élèves. Comme pour la Côte d'Ivoire, c'est surtout la région côtière qui est pourvue d'écoles, mais le Moyen et le Haut-Dahomey s'ouvrent sans difficultés à la pénétration scolaire et semblent même, en de certains points, vouloir rattraper le temps perdu.

*
* *

Enfin, la Mauritanie et le territoire du Niger ont récemment pris part à ce grand mouvement. Le territoire militaire compte dejà 400 élèves, répartis dans la région de Zinder, et la Mauritanie, une centaine dans ses écoles du fleuve et sa médersa de Boutilimit.

*
* *

Au total, la population scolaire de l'A. O. F., à la fin de l'année 1914, s'élevait à 20 000 élèves. Sans doute estimera-t-on que ce chiffre est encore faible pour un pays qui compte environ 11 000 000 d'habitants. Mais il faut songer que nous avons affaire, dans l'ensemble, à des colonies toutes jeunes, et il faut tenir compte aussi

des tendances, des progrès, des résultats annoncés plus encore que des résultats acquis : or, en trois ans, de 1911 à 1914, nos écoles africaines sont passées de 12 000 élèves environ à 20 000, et cela sans surcroît appréciable de dépenses, et sans que les réformes récentes aient encore porté leur plein effet.

Nous avons remarqué, d'autre part, que notre carte scolaire, pour prendre toute sa signification, devait être lue à la lumière de notre histoire coloniale : l'école a suivi le sort de nos armes, elle s'est développée surtout dans les régions d'ancienne pacification, elle apparaît à peine dans les pays qui viennent seulement de s'ouvrir à l'administration régulière; or, les régions les plus actives, les plus intéressantes, celles où l'école attirera le plus grand nombre d'élèves et obtiendra les meilleurs résultats, ne sont pas nécessairement celles où nous sommes acceptés depuis longtemps, et l'on peut prévoir quelque chose comme un renversement des valeurs scolaires et des proportions de densité. Certaines colonies, qui ne font qu'allumer leur lampe, seront bientôt les mieux éclairées, leurs progrès doubleront les étapes que leurs devancières se sont accordées : il est tout à fait sûr qu'à bref délai les feuilles de nos graphiques ne seront plus assez larges.

On pourrait, mathématiquement, prévoir le minimum de cet accroissement. Plus la question scolaire s'élucide en A. O. F., mieux il apparaît que le recrutement des élèves ne rencontre que de faibles obstacles. Ce qui manque, ce qui a obligé l'Enseignement de l'A. O. F. à piétiner trop longtemps sur place, ce sont les maîtres. Aussi nous sommes-nous efforcés d'intensifier et de régulariser le recrutement des maîtres; sans compter les instituteurs européens, dont le nombre ne croîtra guère

désormais, nous nous sommes appliqués à faire entrer à l'École Normale de Gorée au moins 30 élèves-maîtres chaque année ; d'autre part, des cours normaux réorganisés et relevés sortiront prochainement, — le chiffre n'est pas exagéré, puisqu'il représente en moyenne 6 unités par colonie, — 30 moniteurs par an. C'est donc une bonne soixantaine de maîtres que nous pourrons, au début de chaque année scolaire, mettre en circulation, et, comme le personnel enseignant de l'A. O. F. ne compte guère que des jeunes hommes et que nous n'aurons pas à prévoir, d'ici une dizaine d'années, de remplacements pour décès ou mises à la retraite, comme chaque maître représente au bas mot une classe de 50 élèves, c'est, chaque année, un minimum de 3 000 élèves nouveaux que nous devons gagner. L'expérience semble d'ailleurs démontrer qu'en A. O. F. les calculs sont toujours au-dessous de la réalité.

Qui oserait se décourager ?

CHAPITRE II

LES ÉCOLES

Écoles de village.

Après une bonne semaine de pirogue et de hamac, nous voici parvenus à X..., au cœur tiède de la forêt.

Nous ne sommes pas encore très populaires par ici, et il n'y a pas bien longtemps qu'un de nos administrateurs y fut reçu à coups de fusil. On trouve, dès l'entrée du village, le tombeau de quelques tirailleurs, victimes de cette aventure; chaque année, le commandant de cercle vient rendre à leur mémoire les honneurs militaires, et les notables de la région, en guise d'amende honorable, l'entourent et s'inclinent avec lui.

Une défiance subsiste, l'impôt rentre lentement, les routes n'avancent pas. On ne proteste plus, mais on n'obéit guère. On n'a cédé qu'à la force, on nous connaît mal : les chefs nous représentent à leurs sujets sous des couleurs plus noires que leur peau, lss féticheurs dénoncent nos relations avec les mauvais esprits. On se cache quand paraît un blanc, et cette conquête ne nous contente pas.

Au reste, les mœurs ont besoin, en ce coin sauvage, d'être réformées de fond en comble, et la force n'y suffi-

rait pas. La végétation croît à vue d'œil, la moindre graine sort en deux jours de cette terre bénie, et les habitants sont étiques, des famines ravagent périodiquement la région; les nuits sont froides, la saison des pluies est longue, et ils sont nus; l'argile affleure partout, des arbres géants peuplent la forêt, et leurs cases sont informes, ajourées comme des nasses. Ils vivent comme des loups, toujours inquiets, volontiers féroces, animés de haines absurdes contre leurs voisins. On voudrait les grouper en villages pour les pousser à une activité collective et féconde: ils essaiment continuellement. Des rites barbares leur servent de morale et de médecine, le poison d'épreuve fait des ravages, la mortalité atteint des proportions étranges; les familles sont composées pour moitié de malades, d'invalides, d'aveugles, et c'est miracle qu'un enfant atteigne l'âge adulte. Voilà des habitudes que nous n'avons pas le droit d'admettre; on le sait dans le pays, et l'on nous regarde de travers.

Nos administrateurs disposent, il est vrai, pour expliquer nos intentions, d'une case à palabres et d'un cortège d'interprètes. Mais c'est ici surtout que *traductor* et *traditor* tendent à se confondre; puis, il est si difficile de se faire réellement comprendre de gens qui nous redoutent: le maître a toujours raison quand il détient un pouvoir matériel; mais on peut affirmer que, si Aristote avait été commandant de cercle, son influence eût été moins profonde et moins durable. Mille anecdotes prouvent à quel point la logique des palabres pénètre dans l'entendement des indigènes[1]; ce n'est pas une raison pour y renoncer, mais c'est une raison très

1. Robert Randau, *Le commandant et les Foulbé*, passim.

forte pour qu'on s'en méfie et qu'on y ajoute d'autres procédés de persuasion.

Et si, au lieu de nous heurter à ces vieilles têtes durcies par des années de fausse expérience, nous nous adressions aux tout petits ? Si nous prenions le serpent dans l'œuf? La besogne sera certainement plus aisée; nous sommes assurés d'intéresser l'enfant, nous agirons facilement sur son intelligence encore molle, nous arriverons sans doute à lui faire concevoir une existence meilleure, plus active, plus heureuse que celle de son entourage. Et cette besogne ne sera pas seulement féconde dans un avenir éloigné : l'enfant indigène a dans sa famille une place plus large qu'on ne l'imagine, il donne son avis comme une grande personne et, quand il fait étalage de son savoir tout frais, on l'écoute, on est fier de lui, on se laisse peu à peu gagner par ses affirmations ; il y a, dans toute case africaine dont les enfants fréquent nos écoles, de petits cours d'adultes que d'ordinaire on ne soupçonne pas et dont notre enseignement doit tenir compte implicitement; notions d'hygiène, d'agriculture, de prévoyance, etc., l'enfant fait pénétrer un peu de tout cela dans le milieu familial, comme l'abeille transporte le suc des fleurs dans les alvéoles de la ruche.

*
* *

Organe d'apprivoisement, instrument de civilisation matérielle, telle est, avant tout, la destination de l'école de village. Et ses moindres caractères doivent répondre à ce double emploi.

Elle ne procède pas par sélection, elle s'adresse à la foule des enfants. Tout ce qu'il y a de bambins dans le

village doit venir s'aligner sur ses bancs. C'est, au moins pour le village où l'école est installée, un véritable régime d'obligation scolaire, garanti non point par l'affichage des récalcitrants à la porte de la Mairie, mais par la fermeté de l'Administrateur et la trique du milicien.

Ils sont là, en moyenne, une bonne cinquantaine de tous les âges et de toutes les tailles. Ce grand diable, plié sur son ardoise, est juge au tribunal indigène. Plus tard, quand l'école sera tout à fait acclimatée, nous songerons à fixer des limites d'âge ; pour le moment, nous voulons surtout que l'école naisse, vive, se peuple le plus possible, et nous ne refusons personne.

Parmi les enfants de l'endroit, il en est cependant dont la présence nous intéresse particulièrement : ce sont les fils de chefs et de notables. Parfois, nous les groupons au chef-lieu de la colonie, à la façon de Faidherbe ; mais, dans tous les cas, nous tenons la main à ce qu'ils donnent l'exemple de la fréquentation scolaire. Leur absence aurait des effets déplorables : l'imitation étant dans ce pays un phénomène social plus actif que partout ailleurs, tout ce que le village compte de fils de famille affecterait bientôt de nous ignorer, et l'on ne trouverait plus, à l'école, que le menu fretin, fils d'interprètes, de plantons, de miliciens, boys de la résidence ou même fils de captifs envoyés, pour faire nombre, par le chef de village. L'école serait donc tout de suite déconsidérée, elle deviendrait le refuge des classes inférieures, ce serait une tare que d'y paraître.

Comme nous tenons davantage, dans cette école naissante, à la quantité qu'à la qualité des élèves, et comme le maître ne peut tout de même assumer la charge d'un nombre illimité d'enfants, nous remédions à l'encombre-

ment en limitant la durée de la scolarité. Chaque année, nous renouvelons, par moitié ou par tiers, notre public scolaire. Vous en savez assez, allez aux champs, et laissez place aux nouvelles générations. Pour ceux dont l'appétit de science n'est pas rassasié, nous avons institué des cours d'adultes; pour les intelligences d'élite, nous avons prévu le passage à l'école régionale; pour l'ensemble, nous nous contentons de dégrossir, d'établir le contact entre eux et nous, de les familiariser avec nos principales intentions. L'école de village n'est pas une école à diplômes : elle manquerait son but, si elle se laissait aller à cette ambition.

*
* *

Pour que cette école de village se peuple aisément, il convient qu'elle n'intimide pas et que tout en elle attire et retienne le petit peuple nu qui s'est accoutumé à vivre libre comme l'air.

Elle est installée au centre du village, bien en vue, propre et coquette, sans rien de mystérieux ni d'imposant. Elle ne ressemble ni à une prison ni à une caserne : elle occupe une ou deux cases dans le style du pays, un peu plus vastes seulement et plus éclairées que les autres. Des arbres l'entourent, des fleurs égaient l'entrée et sourient aux visiteurs, un jardin soigneusement tracé s'étend à ses pieds, et de joyeux murmures s'en échappent, comme d'un arbre plein d'oiseaux.

L'instituteur ou le moniteur n'est pas un étranger; il est né à quelques lieues de là. Le soir, au seuil des cases, il parle avec les anciens la langue du pays, il leur fait raconter les histoires par lesquelles, depuis des siècles, la race tente de justifier son orgueil. Une fois sorti de

l'école, il lui arrive de revêtir, comme tout le monde, l'ample boubou brodé. Il est savant, c'est vrai ; mais, s'il sait s'y prendre, on ne se méfie pas de lui.

L'activité scolaire s'adapte au rythme de la vie indigène. Autant que possible, l'école occupe les enfants quand les parents n'ont plus besoin d'eux. Si la moisson exige qu'à chaque coin du champ de mil un gamin chasse les moineaux, elle ferme ses portes : les vacances commencent avec les récoltes. S'il faut que la marmaille conduise les bœufs dans les hautes herbes de la brousse, elle institue des classes de demi-temps. Parente pauvre qui veut se faire aimer et admettre, elle s'attache à ne gêner personne.

Et elle est gaie, elle est gaie comme le village lui-même, qui, tous les soirs, bondit au tam-tam. A chaque entrée, à chaque sortie, on chante en marquant le pas. Les récréations sont bruyantes et le maître doit donner l'exemple, lancer la balle, courir aux barres. Le travail même est sonore, parce qu'ici la joie s'exprime surtout par du bruit : l'exercice collectif, le chœur, entraîne tout le monde dans sa ronde; on répond, on reprend en chœur sur un signe du maître, et cela rappelle tout à fait la classe voisine du marabout, où les catéchumènes, accroupis dans le sable, agrippés à leur planchette ovale, hurlent des sourates. Il faut, dit-on, hurler avec les loups, au moins pour les apprivoiser.

*
* *

Deux ou trois ans de scolarité. Une cinquantaine d'élèves par classe. Nous n'avons pas de temps à perdre. Allons aux besognes essentielles.

Nous voulons, par l'école de village, établir un point

de contact entre les populations indigènes et nous : il est donc indispensable qu'une langue commune nous permette d'échanger nos idées. Cette langue commune, ce ne peut être que le français, puisque les dialectes de l'A. O. F. sont innombrables et qu'aucun d'eux n'est parvenu à se faire admettre, dans toute l'étendue du groupe, comme langue véhiculaire. Mais il est bien entendu que ce français sera simple autant qu'il est possible, et limité à l'expression d'idées courantes, à la désignation d'objets usuels, sans raffinements de syntaxe et sans prétentions à l'élégance.

Et ce sera, avant tout, du français parlé. La leçon de langage, qui est en même temps une leçon de choses, constituera la partie la plus importante de l'emploi du temps. Pourtant, comme on ne peut, du matin au soir, rabâcher des mots et des embryons de phrases, quelques instants sont consacrés à la lecture et à l'écriture, qui permettent de reprendre, avec plus de précision et de réflexion, le thème de la leçon de langage.

Nous voulons, par l'école de village, amener les enfants à comprendre la nécessité du progrès et les détacher des routines dangereuses. Il nous faut, pour cela, développer leurs facultés d'observation et de raisonnement. La leçon de langage, telle que nous la concevons[1], tend directement à cet effet. Nous la complétons par des exercices accessoires, mais indispensables, comme le dessin, un dessin très libre, sans autre règle que la sincérité et l'extrême variété.

Nous voulons, par l'école de village, améliorer la vie indigène, surtout dans ses conditions matérielles, et nos leçons de langage — leçons de choses font une large

1. Cf. plus loin l'Enseignement du français.

place à l'hygiène, à la prévoyance, à l'agriculture, aux différents métiers; nos exercices de calcul sont modelés sur les besoins quotidiens : mesures, pesées, monnaies. Un jardin est annexé à l'école, et les élèves y travaillent tous les soirs. Quelques outils indispensables : un marteau, une scie, un ciseau, un rabot, servent aux menues réparations du bâtiment, du mobilier et de la clôture, ils initient les enfants à la supériorité de nos procédés industriels. Pour stimuler l'activité physique en même temps que l'intelligence, nous obligeons les écoliers à secouer leur paresse héréditaire : du lit de sable où ils dormiraient volontiers, nous les précipitons dans des jeux violents et nous leur imposons de temps en temps une séance de gymnastique.

Nous voulons, enfin, que l'école de village soit un instrument de moralisation et de loyalisme. Tout son enseignement est pénétré d'éducation morale, et le nom de la France est invoqué, toutes les fois qu'il s'agit d'un progrès réalisé ou d'un progrès possible.

Tous ces enseignements, on le voit, se tiennent étroitement. Ils demeurent modestes, mais leur cohésion accroît leur efficacité. Ils ne conduisent pas à la science pure, mais ils rapprochent de nous des gens qu'un abîme séparait de nos idées et de nos sentiments ; ils ouvrent la fenêtre sur une vie meilleure.

*
* *

Il y a, pour le moment, 200 écoles de village en A. O. F. Elles sont groupées en circonscriptions scolaires autour des écoles régionales, sous le contrôle de directeurs européens.

Il est certain que leur nombre augmentera rapide-

ment, puisque l'école normale et les cours normaux sont assurés désormais d'un recrutement régulier. C'est même sur le développement des écoles de village, beaucoup plus que sur celui des écoles régionales, que portera notre effort prochain. Si celles-ci forment pour notre commerce et notre administration quelques employés utiles, celles-là préparent à notre activité économique tout un peuple de bons auxiliaires et assurent profondément notre action colonisatrice.

Il est probable aussi qu'elles évolueront vers une forme plus proprement scolaire et que le niveau de leur enseignement s'élèvera ; mais il faut, il faut absolument qu'elles restent modestes, pratiques, exactement adaptées au milieu, simples dans leur organisation, et, dans leur fonctionnement, aussi souples que possible. Petite paysanne diligente, ne vous hâtez pas de vous vêtir à la mode des villes ; gardez, tant que vous pourrez, votre coiffe et vos sabots.

Écoles régionales.

Y., chef-lieu de cercle, se trouve à 600 kilomètres de la côte atlantique. C'est le centre incontesté d'une vaste région où notre autorité est reconnue depuis une dizaine d'années.

Au pied du vieux fortin où les Français de la première conquête se sont installés, le fleuve élargit son lit, enserre de ses flots clairs de jolies îles boisées, et toute une flottille y promène ses ailes carrées. Un large pont relie les deux rives. Des routes filent dans toutes les directions et se couvrent, aux fins de saisons, de longues caravanes. Des rizières s'étendent le long des eaux, s'y abreu-

vent et s'y nourrissent; au delà, sur les pentes vertes de la vallée, d'immenses troupeaux plaquent des taches grises. Toute l'économie, toute l'activité du pays se résume dans ce paysage réconfortant et s'y concentre.

Cette solide richesse, qui tient au sol et qui est vieille comme le fleuve, en a fait un de ces points où s'exprime, en ses diverses époques, l'histoire des peuples. Des monuments mégalithiques se devinent à travers certains amas de roches ; les ruines d'une mosquée sont demeurées un lieu de pèlerinage; de grandes invasions sont passées là, s'y sont attardées ; les empires noirs y ont régulièrement placé une capitale de leurs provinces. Des chefs d'antique noblesse, des marabouts célèbres, y résident encore. C'est une capitale politique aussi bien qu'un centre économique.

Tant de raisons de force et d'intérêt ont fait de Y. une importante cité. Les Européens y sont nombreux, les grandes maisons de commerce y ont des succursales. Un camp de tirailleurs est établi à quelque distance des locaux administratifs, des cases soignées se pressent et se groupent en quartiers, dominées çà et là par des fromagers gigantesques. Et c'est, pourtant, un grand village plutôt qu'une ville ; les marchands étrangers n'y font guère que passer ; une population homogène, fidèle à ses coutumes, y mène la vie calme des races bien assises et ne demande rien que la fertilité de ses champs, la fécondité de ses troupeaux, la régularité de ses fêtes traditionnelles.

*
* *

On s'attend bien à ce que cette grosse et laborieuse bourgade possède une école. Il est bon de s'assurer

l'attachement des pays de pacification récente, il n'est pas moins sage de veiller au maintien des positions acquises.

Mais il ne suffit pas que cette école soit une école de village comme les autres ; il faut que Y., centre économique et politique, soit également un centre scolaire : de même que les objets d'échange y aboutissent et que les relations de toutes sortes s'y nouent, les ressources intellectuelles de la région doivent s'y grouper et s'y discipliner sous une direction commune.

Les fils de ces chefs indigènes dont l'amitié nous est précieuse, allons-nous les laisser livrés à l'oisiveté, et nous contenterons-nous de leur enseigner quelques rudiments de français ? N'avons-nous pas intérêt à nous les attacher par une fréquentation prolongée et à renforcer par une culture étendue l'utilité sociale que nous attendons d'eux ?

Et ces petits paysans, qui dans une école de village ont fait preuve d'une intelligence au-dessus de la moyenne, allons-nous, après deux ou trois ans de classe, les renvoyer à leurs moutons ? Ne chercherons-nous pas à faire d'eux des auxiliaires plus immédiats de notre œuvre, à déposer en eux ce ferment de civilisation qui, pour régénérer la race, doit transformer d'abord des individus marquants ?

Aussi bien, notre commerce a besoin d'employés indigènes, et notre administration, de fonctionnaires : instituteurs, postiers, aides-médecins, expéditionnaires, interprètes, etc. Dans nos colonies d'exploitation, on ne peut songer à confier à des Européens ces menus emplois et, par ailleurs, il convient, pour bien des raisons, d'associer de plus en plus les habitants à notre activité administrative.

Développement de l'instruction élémentaire donnée à l'école de village, formation d'employés et de fonctionnaires, préparation aux Écoles normales et professionnelles, — une telle besogne exige une véritable organisation scolaire : un directeur sûr de son métier et capable d'initiative, plusieurs maîtres, des cours spéciaux, un matériel complet ; et il est naturel que cette organisation, dont les résultats doivent intéresser une région tout entière, s'établisse au centre de cette région.

Tel est donc le caractère de l'école régionale ; c'est l'école, non plus d'un village, mais d'une région ; ce n'est plus une école populaire, mais le rendez-vous d'une élite sociale et intellectuelle ; ce n'est plus une case à palabres pour enfants, mais une pépinière de chefs, de fonctionnaires, de commerçants et d'artisans.

*
* *

Puisque les élèves de l'école régionale proviennent, pour la plupart, de villages éloignés, leur entretien nous incombe. Nous leur attribuons des bourses familiales, qui leur permettent de se loger et de prendre leur nourriture chez des habitants à leur choix, ou bien, — et c'est le cas le plus fréquent, — nous annexons à l'école régionale un internat.

Internat de forme très simple, sans règlements rigoureux, sans uniformes, sans tambours ni trompettes, et qui ne rappelle en rien les couvents napoléoniens où s'est consumée notre enfance.

Les bâtiments principaux sont occupés par les salles de classe. Leur caractère varie naturellement avec les pays. Ici, ce sont des cases rondes ; là, des bâtisses en banko, parce que le transport de matériaux serait long

et coûteux ; souvent, c'est un véritable bâtiment, aux murs de pierre ou de brique, au toit de tuiles ou de tôle ondulée, à l'aspect monumental. La disposition la plus heureuse, c'est la séparation complète des différentes classes, qui permet d'obtenir plus d'air et plus de lumière et qui facilite les mouvements ; chaque classe occupe un bâtiment rectangulaire, sans étage, entouré de vérandas et percé de larges baies ; une allée centrale relie toutes les salles de classe ; un espace demeuré libre s'offre aux nouvelles constructions à mesure que l'école se développe. Tel est, par exemple, l'aspect de l'école de Porto-Novo, dont les classes s'étagent sur les pentes d'une colline.

Non loin des salles de classe, voici l'atelier scolaire, où les copeaux répandent leur bonne odeur saine ; puis les dortoirs, dont le mobilier n'est pas luxueux ; les cuisines, où d'opulentes cuisinières, nues jusqu'à la ceinture, passent et repassent dans la fumée des fritures. Et cette verdure qui borde la cour de récréation, c'est le jardin, avec sa basse-cour et son rucher.

Le type de l'internat régional, celui qui nous paraît le mieux adapté aux ressources et aux besoins de nos élèves, c'est donc ce qu'on pourrait appeler « le village scolaire ». Village d'enfants, plus actif, plus coquet que tous les villages de la région, chaque jour transformé, agrandi, embelli par tout un peuple de lutins, ouvert à tous les progrès et prompt à toutes les expériences. Il semble que, sous l'autorité du maître, ce petit monde puisse vivre en perfection et garder pour la vie entière l'impression de cet ordre, de cette lumière, de cette joie de labeur et d'entr'aide. Et cette image ineffaçable, c'est peut-être le meilleur résultat de notre enseignement.

*
* *

Les habitants de ce village en miniature ne sont pas, du reste, de petits paysans que notre présence intimide et que déroutent nos intentions. Les derniers venus viennent de passer deux ou trois ans dans une école de village; ce sont, en général, des adolescents plutôt que des enfants; ils savent ce qu'on attend d'eux et voient nettement où l'étude doit les conduire.

Aussi l'école régionale diffère-t-elle profondément de l'école de village dans sa discipline et dans ses programmes. Comme ces élèves doivent devenir, dans leur milieu, des personnages influents et comme ils sont assez âgés et développés pour que leur vrai caractère apparaisse franchement, elle ne conserve que ceux dont l'équilibre moral est tout à fait certain, elle se débarrasse sans hésitation de ceux qui dépassent les limites permises de la vanité, de l'entêtement, de l'insolence, ou dont l'honnêteté paraît mal assise. Il ne s'agit pas d'abêtir les élèves sous le poids d'une discipline germanique, il suffit d'ouvrir les portes de nos établissements scolaires et de nos administrations à ceux-là seuls qui spontanément se plient à notre autorité. Nous serions bien sots, il faut l'avouer, de fabriquer des anarchistes officiels et d'élever des renards dans nos poulaillers.

Pour les mêmes raisons de développement et de destination professionnelle, les élèves de nos écoles régionales suivent un programme plus complet que celui des écoles de village, et d'un caractère différent. Les matières enseignées sont les mêmes qu'à l'école de village, mais elles prennent plus de précision et une liaison logique plus accentuée; les élèves, tout à fait familiarisés avec

la langue française, peuvent saisir des raisonnements en forme et des nuances, et les méthodes d'enseignement qui, à l'école de village, ne perdaient jamais de vue le concret, peuvent ici s'inspirer de quelques soucis théoriques. C'est ainsi que l'enseignement du français n'est plus limité à des leçons de langage, mais aborde des lectures intelligentes et des exercices d'orthographe et de rédaction ; le programme de calcul s'élève à la règle de trois et comprend des notions d'arpentage et de comptabilité; l'hygiène, l'agriculture et les sciences usuelles se rejoignent, se nouent autour de quelques lois naturelles et expliquent un tant soit peu la rigueur de leurs prescriptions ; l'histoire et la géographie ne sont plus réduites à quelques allusions : elles se développent suivant un plan nettement dessiné, et les travaux manuels prennent dans l'emploi du temps une place régulière.

Mais cette évolution des programmes vers un caractère plus théorique ne les empêche pas de rester étroitement adaptés au pays et d'être, si l'on peut dire, régionaux. La région, ses aspects, ses ressources, ses besoins, tel est, par excellence, le centre d'intérêt de tous les exercices : rédactions, problèmes, sciences usuelles, agriculture, histoire et géographie. Les travaux manuels et l'agriculture pratique prennent à l'école régionale un développement tout particulier et reflètent, avec la prétention de la guider et de l'aider, l'activité économique spéciale à la région. Ainsi, notre enseignement, tout en élevant son niveau, procède régulièrement du connu à l'inconnu; il ne se perd pas dans les nuages, il s'efforce de ne point dépayser ni déraciner les enfants qui lui sont confiés et, résolument, borne son horizon aux limites naturelles de la région.

*
* *

J'ai souvent désiré qu'à la manière de Léon Frapié, un instituteur nous dépeigne un jour, sans fausse littérature et à petites touches quotidiennes, la vie d'une école régionale. Que d'incidents savoureux, que de tableaux délicieusement émouvants composeraient ce journal sans apprêt !

La leçon d'histoire, par exemple : de grands noms, odieux ou vénérés, passent sur la classe ; des coins familiers du pays et du village même s'animent de scènes épiques, se couvrent de troupes en marche, s'illuminent de brefs incendies ; les grands-pères de tous ces écoliers ont été des acteurs ou des figurants apeurés dans ce drame récent ; les questions se pressent, les souvenirs s'échangent, la vérité se fait jour, la France apporte au drame un dénouement réparateur : les fronts se détendent, une nouvelle victoire est gagnée par la générosité de notre histoire...

Puis, au soir tombant, la séance d'arrosage, dans le jardin scolaire : demi-nus, ruisselants d'eau, des reflets roses sur leur peau noire, les élèves puisent l'eau et inondent les carrés verts ; une allée et venue silencieuse, affairée ; chacun sait où doit porter son effort. Et là-bas, des mannes sur la tête, une équipe transporte la fraîche moisson de la journée...

A la fin de l'année scolaire, les plus avancés entreront dans de grandes écoles, — École normale, Cours normaux, Écoles professionnelles, Médersas, — mais nous n'aurons rien négligé pour que leur patriotisme régional, si l'on peut dire, se soit affermi et demeure au centre de leurs pensées, règle leur vie, dirige leur appétit de

progrès. Sans doute a-t-on pris soin de leur faire connaître la solidarité de l'Afrique occidentale tout entière et de les intéresser à l'ensemble de notre action nationale; mais tout cela rayonne autour d'un sentiment nécessaire, et qu'il est plus facile d'éduquer : l'amour du pays natal.

Le bon jardinier transplante le moins possible et ne considère la culture en pots ou en serre que comme une exception. Et voyez son sourire d'orgueil, quand il vous dit : « Cette fleur-là, si vigoureuse et si franche d'allure, c'est en pleine terre que je l'ai fait pousser; le froid peut venir. »

Écoles urbaines.

Il y a, en Afrique occidentale française, de véritables « grandes villes ». Dakar, Saint-Louis, Conakry, par exemple, rappellent tout à fait les villes européennes par leur activité, la foule de leurs habitants, la continuité de leur mouvement et leurs occupations administratives, industrielles ou commerciales; pour peu qu'on soit habitué à la couleur des habitants, il faut un effort pour se souvenir qu'on se trouve sous les tropiques.

Ce sont des villes cosmopolites; en dehors des races locales qui s'y concentrent, elles attirent ou retiennent au passage des indigènes de toutes les races ; tous les costumes, tous les tatouages ethniques, tous les idiomes de l'Afrique occidentale y sont représentés, et leur développement ne peut que compliquer ce mélange. Ce sont là, vraiment, les points de contact les plus accentués de l'Europe et de l'Afrique : là, nous sommes loin de l'Afrique mystérieuse, et les indigènes n'y conçoivent

plus l'Europe comme un repaire de démons redoutables ; s'il n'y a pas encore assimilation, il y a réellement association entre blancs et noirs, et l'on peut dire que le noir de nos grandes villes africaines n'a pas d'occupations en dehors de celles que lui donnent notre administration, notre industrie et notre commerce. Depuis le débardeur du port jusqu'à l'écrivain-expéditionnaire de nos bureaux, tous nous connaissent, nous voient de très près tous les jours, ne s'effraient plus de nos façons, nous admirent médiocrement, nous tiennent tête à l'occasion, et tout ce qu'on pourra faire ou dire contre cet apprivoisement parfois excessif ne servira de rien.

Le petit peuple de nos écoles urbaines est, bien entendu, une image réduite de ces tumultueuses cités. Il ne ressemble en rien aux troupes paysannes de nos écoles de village et de nos écoles régionales. Il n'est nullement homogène : il est composé d'Européens, de mulâtres plus ou moins teintés, d'indigènes venus de toutes les parties de l'Afrique, de Syriens, de Marocains, de Portugais ; nous nous souvenons même d'avoir un jour photographié une récréation de l'école de Dakar et d'avoir vu le milieu de la plaque accaparé par un garçon de mine féroce, qui fonçait à coups de poings sur un camarade : c'était un Bulgare.

Et cette population scolaire, de races si mêlées, n'est nullement prise dans un réseau de traditions : toutes les morales s'y mêlent, c'est-à-dire qu'elle est exposée à la pire immoralité ; elle est volontiers effrontée, insubordonnée, frondeuse. Elle est la proie des dangers de la rue : une foule enfantine pullule sur les marchés, sur les quais du port, guide les passagers en mille endroits de la ville, vend des journaux, porte des bagages, se prête à mainte industrie qui n'est pas toujours recom-

mandable. On reproche parfois à nos écoles indigènes de fabriquer des « déclassés » ; quand on y regarde d'un peu près, le mot n'a pas grand sens, mais il n'en a plus du tout quand il s'agit des écoles urbaines : ou bien les parents de ces enfants se sont tout à fait rapprochés de nous et ont renoncé aux liens étroits de la vie indigène, et alors nous ne risquons rien en préparant les enfants à des situations supérieures; ou bien les enfants sont abandonnés à eux-mêmes, livrés à de périlleuses tentations, détachés de toute influence moralisante, en un mot déclassés dès leur naissance, et alors l'école ne peut qu'atténuer le mal et sauver quelques brebis de ce troupeau sans maître.

*
* *

Il suit de là que le recrutement de nos écoles urbaines doit être avant tout un recrutement de quantité. Tous les enfants doivent y être admis, parce que, s'ils ne viennent pas à l'école, ils retourneront à la rue et que la rue les perdra sûrement. Il va sans dire qu'au sein même de l'école un triage pourra s'opérer; c'est l'affaire du directeur, qui a vite fait de connaître son monde et qui n'a pas intérêt à contaminer tout son peuple. Mais il est certain qu'une école urbaine doit être extensible à l'infini et qu'elle manquerait son but en réservant ses efforts à une élite.

Il suit de là aussi que l'école urbaine n'a pas à prendre les mêmes précautions minutieuses d'adaptation que l'école de village ou l'école régionale; au contraire, elle se doit d'imposer fortement à l'esprit des enfants son caractère d'école; elle a affaire à des gens délurés, etelle peut se permettre de les intimider un peu; elle a affaire

à des gens qui ne doutent pas d'eux-mêmes, et elle doit leur présenter nos institutions européennes sans trop de ménagements. Elle ne se logera pas dans des cases, mais dans de vastes immeubles d'impressionnante régularité, d'hygiène parfaite, de disposition commode, et où la discipline soit facile à réaliser.

Pour les mêmes raisons, le programme des écoles urbaines peut se dispenser de garder un caractère régional. Ce serait perdre son temps et clamer dans le désert que célébrer les mérites de la petite patrie et des vertus ancestrales à un peuple qui n'est pas fixé, qui a réinstallé dans notre civilisation moderne ses goûts de nomadisme et qui habite des villes d'où rayonnent des chemins de fer et des lignes de navigation. Ce serait aussi avoir des yeux pour ne point voir que de prétendre amener peu à peu à l'intelligence de notre œuvre des enfants que notre œuvre ne surprend plus depuis longtemps.

Sans doute nos méthodes resteront-elles adaptées à des esprits d'enfants indigènes, sans doute nos programmes garderont-ils soigneusement leur caractère pratique ; mais, afin d'être tout à fait pratiques et tout à fait adaptés, ils sacrifieront certains enseignements pour donner à d'autres plus d'extension. Nul effort ne sera superflu, par exemple, pour développer l'éducation morale ; ce ne sont plus seulement des préjugés barbares ou des défauts de race que nous avons à combattre ici, ce sont, il faut bien le dire, les vices européens, qui pénètrent si rapidement dans les milieux indigènes et qui compromettent souvent les meilleurs efforts de notre propagande.

Par contre, il serait peu utile de faire une place à l'enseignement agricole ; combien de ces enfants, accoutumés

à l'existence variée de la ville et séduits par des occupations lucratives, retourneront à la terre ? Il faut, comme on dit, faire la part du feu, et cet enseignement agricole, nous le remplaçons par une éducation professionnelle aussi diverse et aussi persuasive que possible.

*
* *

Cette éducation professionnelle prend à l'école urbaine une forme toute spéciale. Pas plus qu'à l'école régionale, ce n'est un apprentissage, mais les exercices qui la composent sont infiniment plus variés et modelés sur la diversité de la vie urbaine. Ils constituent, pourrait-on dire, si le mot n'avait une allure prétentieuse, un véritable enseignement technologique, une présentation de tous les modes d'activité que nous avons acclimatés dans les grandes villes de nos Colonies et auxquels nous voulons faire participer les indigènes.

Il s'agit, en effet, de faire comprendre aux enfants la complexité de la vie urbaine, l'harmonie qui s'établit entre les différents métiers, et, pour ceux qui ne veulent pas se résigner à être des mendiants ou de simples manœuvres, la nécessité de choisir une carrière déterminée, de travailler avec suite et de se spécialiser. Il s'agit aussi d'éveiller ou de préciser des vocations, d'appeler l'attention des enfants sur les caractères, les avantages et les risques des différentes professions. Il faut, enfin, préparer à l'activité de la ville des auxiliaires nombreux et divers, qui sachent ce qu'ils veulent et où ils vont et qui donnent à sa prospérité des garanties de durée et de progrès.

Le programme d'éducation professionnelle sera donc beaucoup plus étendu dans les écoles urbaines que dans

les autres. Tandis qu'à l'école régionale nous donnons des indications sur les quelques métiers qui naissent du sol, ici nous passons en revue, au cours de l'année, tous les métiers qui concourent à l'alimentation d'une grande ville (boulangerie, boucherie, cultures maraîchères et fruitières, adduction d'eau, etc.), toutes les industries que provoquent les arrivages des ports et les têtes de voies ferrées, les différents aspects et les procédés du commerce (mesures et pesées, achats et ventes, change, fausse monnaie, expéditions, etc.), la navigation et la pêche, etc.

Quant aux méthodes, leur objet principal est d'éviter à cette éducation tout caractère théorique, et de donner aux élèves l'impression qu'ils vivent, à chaque leçon, la vie de l'ouvrier, du commerçant, du matelot. Il est donc tout indiqué de procéder par leçons de choses, en contact permanent avec les détails matériels du métier; chaque leçon s'accompagne, dans la mesure du possible, d'exercices pratiques : expériences simples, emploi des principaux outils, mise en action des scènes ordinaires de la vie ouvrière ou commerciale. Et de temps en temps, quand la leçon l'exige, quand des révisions s'imposent, des promenades scolaires trempent les enfants dans l'atmosphère réelle des professions dont on leur a expliqué le mécanisme.

C'est là, on le devine, un programme de classes élémentaires. Pour le compléter, pour lui donner toute son efficacité, les écoles urbaines doivent posséder des cours nettement préparatoires à l'apprentissage. Une sorte de cours supérieur, dont les élèves sont répartis en sections et qui comprend des enseignements communs à tous et des enseignements spéciaux, prend les élèves dès qu'ils ont acquis une certaine instruction générale et qu'ils

croient connaître leur vocation. Il prépare les uns aux écoles professionnelles, les autres aux concours des postes ou de l'administration, d'autres, enfin, au commerce.

Notons qu'aux classes indigènes de l'école urbaine s'ajoute souvent une classe européenne, dont les programmes sont exactement calqués sur ceux de la métropole. Il faudrait avoir bien mauvais esprit pour y découvrir un préjugé de couleur. La vérité est que l'enseignement ne peut être le même pour ceux dont le français est la langue maternelle et pour ceux qui l'apprennent comme une langue étrangère, pour ceux qui continueront leurs études dans la métropole et pour ceux qui passeront en Afrique toute leur vie.

En un mot, l'école urbaine, quant à sa population, est l'image même de la ville. Il faut qu'elle soit, quant à son enseignement et à son activité, l'image du type de ville coloniale que nous rêvons, saine, industrieuse, occupée d'utiles besognes, et que tous ses éléments concourent, selon leur origine et leurs dispositions naturelles, à la grandeur, à la richesse, à l'élégance de la ville.

Orphelinats de métis.

Quand, en 1685, le sieur de La Courbe fut envoyé au Sénégal pour y inspecter les comptoirs de la Compagnie, il trouva chacun des employés en société d'une femme noire, et cette constatation le scandalisa fort; les employés eurent beau lui remontrer qu'ils avaient besoin de ces jeunes personnes pour « faire leur ordinaire » : cet homme vertueux voulut les préserver de tout « commerce impur », il fit entourer de palissades la cour de

l'habitation, mit une garde à la porte et, pour ôter aux femmes toute raison de paraître, fit faire cuisine et lessive communes. Le sieur de La Courbe avait, on le voit, une conception toute bénédictine de la vie coloniale.

Nos mœurs sont plus tolérantes. Est-ce un bien? Est-ce un mal? L'âme de La Courbe peut en juger du haut du Ciel. Pour nous, il nous suffira de constater qu'au temps où les femmes blanches étaient encore rares dans nos colonies africaines, maint Européen ne s'est pas résigné à la solitude et a fait souche de rejetons colorés.

Certains ont la fibre paternelle assez développée pour continuer à s'occuper de leurs enfants d'Afrique. Rentrés en France, ils envoient à la mère quelque argent, ils veillent à ce que les bambins s'instruisent et deviennent d'honnêtes gens, Il en est même qui reconnaissent cette progéniture lointaine, la font venir en France et oublient, — c'est si vite fait! — les différences de couleur. Je connais un fonctionnaire qui, tous les ans, expédie un de ses fils dans une école primaire supérieure du Nord de la France; les envois durent depuis cinq ans, et, pour peu qu'ils durent, cette école constituera, dans une région qui ne s'y attend guère, une curieuse colonie franco-khassonké. Et je me rappelle aussi la stupéfaction d'un vendeur de nouveautés, à qui un colonial demandait quatre costumes pour quatre enfants de dix ans : « Vous avez quatre jumeaux, Monsieur? — Non, Monsieur, mais j'ai quatre femmes. » On ne saurait sans doute trop louer cette conscience paternelle.

Par contre, des coloniaux, beaucoup plus nombreux, regardent cette paternité comme un incident de voyage et n'y prêtent guère attention. On étonnerait la plupart d'entre eux en leur présentant comme leurs fils de grands gaillards bronzés, et il y a là fertile matière à vaudeville.

La mère, de son côté, vole à d'autres amours, et, comme on dit dans le pays, suit un autre mari : son aventure matrimoniale ne l'a nullement dépréciée, en effet, ni aux yeux des blancs, qui voient en elle une femme supérieure aux autres indigènes, affinée par la fréquentation de l'Européen, — ni aux yeux des indigènes, qui lui connaissent des économies. Et l'enfant métis, le plus souvent, s'élève au petit bonheur, vagabonde, se pervertit rapidement; il se sait, ou il se croit plus élevé en dignité que ses camarades noirs, il a la vanité facile, il s'irrite d'un entourage qu'il méprise et qui le lui rend bien; il se trouve, à l'âge adulte, dans une situation tout à fait fausse.

Ainsi risquerait de se constituer une véritable race de révoltés, hostile aux blancs comme aux noirs, intelligente et perverse, armée pour le mal, parce qu'on ne l'a pas orientée vers le bien. Et c'est pour parer à ce danger qu'on a, en A. O. F., entrepris de recueillir les enfants métis abandonnés. C'est aussi par pitié : la vue d'un orphelin attendrit toujours, mais peut-être est-elle plus attristante, quand cet orphelin, si l'on peut dire, a des parents vivants. Nous avons voulu racheter l'égoïsme de nos semblables, et nous avons résolu d'éduquer à part, comme des animaux étranges, ces pauvres petits êtres qui, dans leur hérédité mêlée, ont pris parfois des nez camus et des cheveux blonds, une peau teintée et des yeux bleus, des vertus de sauvages et des vices de civilisés.

*
* *

Nous avons des orphelinats de métis à Kayes, Bingerville, Porto-Novo.

Ce sont des internats, en général confiés à des institutrices. Un petit uniforme de pensionnat, une vie parfaitement réglée, des promenaces périodiques : saint Vincent de Paul, vous n'aviez pas pensé à ces agneaux-là; mais nous avons copié ce que vous avez fait pour les vôtres.

Comme vous, nous les dirigeons, du mieux que nous pouvons, vers de bons métiers modestes : les filles apprennent à coudre, à repasser, etc.; les garçons sont préparés à des écoles professionnelles ou placés en apprentissage. Mais nous veillons à ce que l'instruction générale des petits métis ne soit point négligée, et surtout nous évitons avec le plus grand soin toute organisation du travail qui pourrait évoquer l'idée d'une exploitation de l'enfance.

Peut-être même sommes-nous, à cet égard, trop grands seigneurs. Nos établissements auraient, en général, plus de vitalité et une activité plus coordonnée, si un tantinet d'esprit commercial animait leurs directeurs[1]. Les élèves eux-mêmes, en un pays où l'intérêt matériel a tant de poids et se masque si peu, s'intéresseraient plus aisément à des tâches dont ils apercevraient un bénéfice immédiat.

Mais nous n'en sommes pas là. Nous bâtissons des prytanées.

*
* *

Nos orphelinats sont de création trop récente pour qu'on en découvre les vrais résultats, et, des enfants

1. C'est là une des raisons qui ont inspiré le développement de nos Mutuelles scolaires. Voir plus loin, chap. IV.

qu'ils ont abrités, fort peu sont sortis de l'adolescence. Tout de même, il est permis de croire que ce gros effort n'a pas été stérile.

Nos petites métisses n'ont, jusqu'ici, rien donné de fort remarquable, et l'on trouvera de ce fait bien des raisons ; mais les garçons, en général, se tirent fort bien d'affaire : il y en a à l'École normale, dans les écoles professionnelles, dans les administrations et le commerce; nous n'en voyons pas qui aient, comme on dit, mal tourné.

Il subsiste en eux, cependant, une inquiétude, contre laquelle nous luttons en vain : ils souffrent d'être assimilés aux noirs et de n'avoir accès qu'aux cadres indigènes de fonctionnaires ; ceux qui, par exemple, sont instituteurs, ne rêvent que de se pourvoir de brevets métropolitains et d'entrer dans le cadre européen. Ils souffrent d'avoir un prénom européen accouplé à un nom de famille indigène : Paul Sidibé, Émile Diallo, et déploient mille astuces pour arborer le nom de leur père. Quand la métropole a fait appel aux troupes d'Afrique, un vent d'engagement a soufflé parmi les jeunes gens métis; mais c'est dans l'infanterie de marine, non dans les tirailleurs ou les spahis, qu'ils voulaient servir. La France les hante, ils s'obstinent à voir en elle leur vraie patrie; ils n'ont de cesse qu'ils n'y soient allés gagner, à grands frais, quelque belle bronchite. Et, comme d'autres se réfugient dans le souvenir d'une mère disparue, c'est leur père que ces orphelins de nom invoquent à tout instant, c'est à leur père qu'ils reportent ce qu'ils sentent en eux de meilleur et de plus noble ; lui les a tout à fait oubliés, mais eux le suivent de loin, sur les annuaires et les journaux officiels ; ils s'enorgueillissent de ses succès, prennent son deuil s'il meurt;

pieusement, dévotement, ils lui infligent à distance sa paternité. Ils sont nés d'un dieu et d'une mortelle.

Le séjour à l'Orphelinat ne peut rien contre cet attachement : ils continuent, comme dit le poète, de porter sur leur front leur superbe origine, et traînent toute leur vie une mélancolie d'exilés. On serait même tenté de soutenir que l'Orphelinat entretient ces sentiments : il les sépare officiellement des blancs et des noirs, il leur donne conscience de leur étrangeté. Peut-être serait-il préférable de ne point grouper les métis abandonnés, de les répartir dans les internats dont nous disposons ou de les confier à des familles ; l'équilibre social n'y perdrait certainement pas.

Il est donc douteux que les orphelinats de métis se développent en A. O. F. On trouvera d'autres formules, et surtout la production de métis se ralentira de plus en plus. La plupart des coloniaux sont aujourd'hui pourvus d'une femme blanche et ne sont plus tentés de recourir aux ressources locales. Et cela vaut mieux; il faut, quand on le peut, éviter les mélanges, et les noirs disent fort bien : « Allah a fait le lait, Allah a fait le café, mais n'a pas fait le café au lait », ou, s'il l'a fait, il s'est trompé, ne favorisons pas son erreur.

L'enseignement des filles.

Parmi les formules qu'on accepte sans contrôle et qui jouent dans la vie politique et privée un rôle plus important que les plus géniales conceptions, il en est une que tout colonial a maintes fois trouvée en travers de sa route : « Nous allons au plus pressé. »

On n'imagine pas à quel point « aller au plus pressé »

favorise les paresses, excuse les économies mal placées, autorise les sourdes oppositions et permet de s'arrêter en chemin. « Aller au plus pressé », c'est, le plus souvent, prendre une fausse direction et s'asseoir au premier tournant. C'est, en vérité, le fait de gens qui ne sont pas pressés.

En ce qui regarde particulièrement l'enseignement des filles en A. O. F., on est allé au plus pressé. Il est naturel que, tout au début, on ait songé d'abord à peupler quelques écoles de garçons, pour former les auxiliaires de la première heure ; mais il n'eût pas fallu s'attarder à cette conception étroite de l'enseignement; une fois passés les tout premiers temps de l'organisation, une fois obtenus les premiers résultats, il était nécessaire de faire progresser parallèlement, — ou à peu près, — l'enseignement des filles et l'enseignement des garçons. Procéder autrement, s'obstiner sur « le plus pressé », c'était, on peut le dire, prendre le chemin des écoliers.

S'agit-il du recrutement? Quand nous amenons un garçon à l'école française, c'est une unité que nous gagnons ; quand nous y amenons une fille, c'est une unité multipliée par le nombre d'enfants qu'elle aura.

Pour assurer la cohésion de notre empire, pour faciliter les relations et rapprocher de nous les indigènes, nous voulons répandre l'usage de la langue française? Quand les mères parleront le français, les enfants l'apprendront sans effort et nous arriveront déjà dégrossis; le français deviendra pour eux, au sens exact du mot, une langue maternelle.

Nous entreprenons de sauver l'indigène de ses misères physiologiques, de faire passer en lui des habitudes d'hygiène, de diminuer la mortalité infantile, d'améliorer l'économie du pays, d'organiser la prévoyance? Il faut

assurément que les hommes soient mis au courant de ces intentions, mais les premières intéressées sont les femmes, qui tiennent la maison, qui élèvent les enfants, qui préparent les repas, etc. ; par les femmes, « nous pénétrons au cœur même du foyer indigène, nous touchons aux conditions essentielles de la vie domestique, nous prenons l'enfant à sa naissance et lui réservons une protection nécessaire[1] ».

Remarquons encore que, si nous développons exclusivement l'enseignement masculin, nous créons à plaisir un état de déséquilibre social, nous désorganisons la vie familiale, nous partageons le pays en deux camps adverses : le camp des hommes, instruits et rapprochés de nous, le camp des femmes, ignorantes et hostiles à notre œuvre, — Lysistrata sous les cocotiers. — Et ce n'est pas là un jeu d'esprit : maint indigène cultivé vous dira la répugnance qu'il éprouve à associer sa vie avec une femme demeurée toute primitive et à fonder une famille qui s'élèvera contre lui. L'école française, si elle ne s'ouvre pas largement aux filles, n'aura bientôt plus qu'à imposer à ses élèves le vœu de chasteté.

*
* *

Ces raisons ne sont pas neuves, et je les rappelle sans y insister. Personne ne refuse de les admettre, mais on y oppose des arguments, dont voici les principaux.

On cite le Coran : « Les hommes sont supérieurs aux femmes, dit l'heureux époux de Khadidja, parce que Dieu leur a donné la prééminence sur elles, et qu'ils les dotent de leurs biens. Les femmes doivent être obéis-

1. Plan d'Études du 1er mai 1914.

santes et taire les secrets de leurs époux, puisque le Ciel les a confiées à leur garde. Les maris qui ont à souffrir de leur désobéissance peuvent les punir, les laisser seules dans leur lit, et même les frapper. La soumission des femmes doit les mettre à l'abri des mauvais traitements. Dieu est grand et sublime. » (IV, 38.)

Voilà un texte que les suffragettes ne mettront pas en épigraphe à leur déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne. Par contre, il résume fort bien les tendances antiféministes qu'on découvre à l'ordinaire dans l'Islamisme, et il fournit une arme précieuse à ceux qui prétendent qu'un enseignement des filles ne pourra jamais s'acclimater en Afrique occidentale française.

Il rejoint d'autres faits et consolide d'autres arguments. Si l'un des peintres qui débarquent annuellement en Afrique occidentale française se faisait le Millet ou le Breton des paysans noirs, ses toiles ne manqueraient pas de femmes, et s'il voulait s'élever jusqu'à ce qu'on appelle la grande peinture, la peinture à prétentions sociologiques et philosophiques, il pourrait intituler un de ses tableaux *le Champ et l'Arbre :* dans le champ, sous le lourd soleil, des femmes pliées en deux, déformées par les durs travaux, planteraient le mil; à l'ombre de l'arbre, des hommes dodus et reposés fumeraient leur pipe en se racontant des histoires.

On invoque aussi la polygamie, qui n'est pas spéciale aux musulmans, et qui maintient la femme dans une situation inférieure. On ne s'attache pas à toutes les brebis d'un troupeau comme on s'attache à une biche familière, et l'on ne peut dire de la valeur conjugale d'un polygame ce qu'on a dit de l'amour maternel : « Chacun en a sa part et tous l'ont tout entier. » Le Coran, qui s'y connaît, l'affirme : « Vous ne pourrez,

malgré vos efforts, avoir un amour égal pour vos femmes » (IV, 128).

Il est encore bien d'autres obstacles, que le Coran ne cite pas, mais que toutes les institutrices connaissent bien; celui-ci par exemple : l'utilité domestique des fillettes noires. Avec leur petit air fou, leurs chansons et leurs pas de tam-tam, les moindres gamines fournissent ici une somme accablante de travail : elles pilent le mil, vont puiser de l'eau, lavent le linge et promènent, cramponné à leur dos maigre, un petit frère aussi gros qu'elles; pendant ce temps-là, la mère est aux champs ou au marché, ou bien, tout bonnement, voisine, minaude, parle toilette, pagnes et bracelets. Comment se résigner à priver la case d'un auxiliaire si précieux? Aussi l'école des filles, en Afrique occidentale française, resemble-t-elle souvent à une école buissonnière; l'enfant ne fuit pas nos classes, elle y vient même d'autant plus volontiers qu'elle s'y repose, mais la tante, la mère ou la grand'mère vient l'en tirer par l'oreille et fait une scène à l'institutrice.

Tous ces arguments contre l'enseignement des filles en Afrique occidentale française paraissent très forts : il ne suffit pas, en effet, de créer des écoles, il faut les peupler.

*
* *

Mais ces obstacles sont inégalement résistants, et le plus faible est assurément la situation morale de la femme noire. Islamisme, polygamie, etc., tout cela peut nourrir une argumentation générale ; si nous entrons dans le détail des faits, nous verrons que la femme noire a dans la famille indigène une place beaucoup plus

importante qu'on ne le dit souvent[1]. Par exemple, chez les Peulhs, qui sont si largement représentés en Afrique occidentale française, la femme est régulièrement consultée, et bien des femmes françaises envieraient son rôle; pourtant, les Peulhs sont des musulmans fervents. Même chez d'autres races, comme les Ouolofs, elle est loin d'être une servante silencieuse : à Dakar, les instituteurs ont affaire aux mères plus souvent qu'aux pères de leurs élèves; le père enverrait volontiers son fils à l'école française, mais il est fréquent que la mère revendique ses droits sur sa progéniture et l'envoie à l'école coranique.

Il en va de même du travail des femmes et de l'oisiveté des hommes en Afrique occidentale française; tout dépend de la région qu'on a vue, ou de la saison. Traversez le Cayor et le Baol, vous trouverez fort peu de femmes dans les lougans, mais beaucoup d'hommes occupés au débroussaillement ou à la moisson.

En fin de compte, le seul argument qui paraisse vraiment valable, c'est le rôle domestique de la petite fille noire. Par deux fois, à Dakar, nous avons fait visiter l'école des filles par des notables indigènes; ils ont assisté à des exercices de langage, à des leçons de chant, à des exercices de couture, et ils sont sortis émerveillés. Résultat : pas une élève de plus. La maman noire a mis son veto; l'antiféminisme ici vient des femmes.

*
* *

Ainsi, tout en ramenant à leur juste valeur les raisons invoquées contre l'enseignement des filles, nous sommes

1. Il y a même en A. O. F. des sociétés fétichistes qui vivent sous le régime du matriarcat.

bien obligés de reconnaître qu'au moins en de certaines régions le peuplement des écoles se heurte à de rudes difficultés, mais la pressante nécessité de cet enseignement nous interdit de nous décourager et de nous en tenir aux résultats acquis.

Nous avons, pour le recrutement, bien des cordes à notre arc : il faut les essayer toutes et nous armer de persévérance. Il faut se garder de considérer comme définitives des expériences qui n'ont pas toujours été coordonnées ni menées dans les meilleures conditions possibles. Il faut que l'institutrice prouve à la mère indigène que les blanches ont, à l'occasion, la tête aussi dure que les noires.

Nous pouvons, sur les indigènes qui sont immédiatement à notre service ou qui attendent de nous quelque faveur, — ils sont nombreux, — exercer une pression facile. Tu veux une promotion ? Tu veux rester chef de village ? Tu veux l'Étoile noire du Bénin ? Envoie à l'école tes filles et les filles de tes clients. En agissant sur un seul chef, à Dakar, nous avons ainsi amené à l'école, en un seul mois, une trentaine de fillettes, alors que les palabres dont nous parlions plus haut étaient restées sans effet pendant toute une année. Les résistances maternelles ne sont donc pas invincibles : le père, dont la nonchalance cède à la moindre scène quand son intérêt n'est pas en jeu, retrouve vite ses procédés d'autorité, si l'on fait tourner, d'une main experte, le miroir des avantages pécuniaires ou honorifiques.

La pire difficulté est de commencer, de trouver le contact. L'exemple est facilement contagieux, quand il vient de personnages choisis ; les fillettes qui sont venues à l'école y reviennent avec plaisir et s'y acclimatent aussi vite que les garçons. Et les mères s'aperçoivent sans

peine qu'en se privant quelques heures par jour de leurs auxiliaires habituelles, elles accroissent l'utilité domestique de leurs fillettes; elles sont émerveillées de leur adresse nouvelle, du développement de leur intelligence et de leurs facultés d'attention, elles sont fières de ces succès rapides dont elles ne soupçonnaient pas la possibilité.

Aussi doit-on considérer comme la seconde étape du recrutement l'application de programmes pratiques, sensés, adaptés non seulement aux besoins de la famille et du pays, mais au goût des mères indigènes. Notre enseignement des filles ne peut prospérer, et il n'est vraiment utile, qu'à la condition d'être, avant tout, un enseignement ménager.

*
* *

Nous enseignons le français usuel, un peu de calcul et de système métrique, exclusivement appliqués à l'établissement du budget domestique et aux achats quotidiens, mais la plus grande partie du temps de classe est consacrée aux travaux de couture, de propreté, à la puériculture, à l'hygiène, à l'entretien de la maison, et tous ces exercices gardent un caractère pratique, immédiatement utilitaire; ils ne visent pas à développer des formules ni à coordonner des préceptes, ils font passer de l'adresse dans les doigts, ils entretiennent l'enfant dans le désir du mieux-être et la joie des efforts utiles.

Pour permettre à cet enseignement pratique de se rapprocher le plus possible des conditions de la réalité, l'école renonce à ses allures de petite galère, à ses tables alignées comme des bancs de rameurs. En bonne ménagère, elle noue son tablier bleu et retrousse ses manches,

elle étale de larges tables au milieu de la classe, elle dresse contre les murs des armoires à linge, des armoires à médicaments, des buffets de cuisine, elle met aux fenêtres le sourire des fleurs, et, entre deux coups de balai, chante une jolie ronde. L'école des filles indigènes n'est pas une maison d'école, c'est « une école dans une une maison »[1].

Il n'est pas une fillette, pas une mère indigène qui résiste longtemps au charme d'une école bien tenue et conforme à ces principes. Manier des étoffes, bâtir des vêtements, broder en murmurant une chanson, panser une plaie, aller d'un meuble clair à des vaisselles brillantes, toutes ces préférences exquises du caractère féminin se retrouvent, sans trop de peine, sous la peau noire et les cheveux crépus. Mais on ne saurait trop répéter que nos écoles de filles ne doivent pas ressembler, surtout à leurs débuts, à des écoles de domestiques : les indigènes ont tendance à croire que, si nous nous proposons de transformer leurs filles en bonnes ménagères, c'est pour les prendre ensuite à notre service. Ce soupçon, s'il se confirmait, jetterait par terre tout l'édifice, et c'est pourquoi nous devons nous efforcer de recruter d'abord des élèves, comme pour les écoles régionales, parmi les enfants des notables, qui ne feront servir leur éducation ménagère qu'au bien-être de leur entourage.

Il est quelquefois très pratique de se montrer désintéressé. Ce ne sont pas quelques individus que nous voulons transformer, c'est tout un pays, et nous ne travaillons pas à la journée. Ne mangeons pas notre blé en herbe.

1. Plan d'Études du 1er mai 1914.

*
* *

Il faut croire qu'en dépit des raisonneurs et des prophètes, ces différentes conditions sont réalisables, car l'enseignement des filles a donné des résultats excellents dans tous les endroits de l'A. O. F. où se sont rencontrés le dévouement professionnel et la bienveillance administrative.

Aucune région, aucune race n'y est franchement rebelle, puisqu'on trouve des écoles de filles actives et bien peuplées au Sénégal (Dakar, Gorée, Saint-Louis, Rufisque), en Casamance (Ziguinchor), en Guinée (Kouroussa, Kindia), au Soudan (Kayes, Bamako, Mopti), et au Dahomey (Porto-Novo, Cotonou). Quand on le voudra fermement, la population scolaire féminine ne tardera guère à rejoindre le chiffre de la population masculine.

Les écoles les mieux fréquentées sont, pour le moment, celles du Dahomey. Or, ce sont en même temps celles dont l'organisation matérielle est le mieux adaptée aux exigences de l'enseignement ménager; elles disposent d'une salle de couture et de repassage, d'un lavoir, d'une buanderie, de jardinets, d'un vrai « ménage », et cette éducation persiste, laisse aux femmes dahoméennes des habitudes et des goûts de ménagères; le petit train qui descend le soir de Sakété à Porto-Novo recueille sur ses plate-formes une bonne centaine de femmes indigènes, qui se sont dispersées le matin dans les marchés de la ligne; à peine sont-elles installées sur leurs calebasses renversées qu'elles reprennent un tricot ou un ouvrage au crochet; ailleurs, les commères noires, affalées, jacassent ou dorment, ici elles se reposent des fatigues de la journée en suivant le jeu pimpant de l'aiguille et du fil, et c'est toute une révolution, ce joli geste à la Pénélope.

Maternelles.

Les maternelles ne sont pas encore très nombreuses en A. O. F.; mais celles qui existent sont fort intéressantes et prouvent que cet acclimatement est tout à fait possible et désirable.

Il y en a dans les grandes villes comme Saint-Louis et Dakar, et, partout où sont installées des écoles de filles, le cours préparatoire a des tendances de plus en plus marquées à la maternelle. Le peuplement s'opère avec une extrême facilité; à peine créées, celles de Saint-Louis et de Dakar ont eu une soixantaine d'élèves, blancs, noirs, mulâtres, syriens, portugais. C'est dire qu'elles répondent à un besoin réel et qu'il est désirable de les développer.

Elles sont, assurément, fort utiles à bien des parents de toutes couleurs, qui ne peuvent garder leurs tout-petits chez eux du matin au soir, qui travaillent au dehors ou qui, tout bonnement, n'ont pas le temps de s'occuper d'eux. Mais elles présentent aussi cet autre intérêt, de préparer pour l'école primaire de garçons ou de filles un recrutement jeune, familiarisé avec la vie scolaire et particulièrement malléable; elles sont les antichambres de notre enseignement.

*
* *

Le plus possible, nos maternelles bigarrées se rapprochent, par leur installation matérielle et leur genre d'activité, des « jardins d'enfants », qui constituent, on le sait, une des plus jolies créations de la pédagogie mo-

derne. J'ai dit : le plus possible, car nosressources sont limitées, et nous avons tant à réaliser par ailleurs !

La classe est pourvue d'une décoration claire et gaie, elle est meublée de tables larges et basses, d'armoires à jouets, d'étagères où s'alignent des bibelots ; des pots de fleurs, des caisses, d'où jaillissent des touffes vertes, s'alignent sous la vérandah ; dans un coin de la cour, des lapins froncent leur nez sur la paille d'arachide ; des brouettes, des seaux, des pelles, attendent, sous un vaste préau, la joyeuse troupe des ouvriers du sable. Tout cela est bien modeste encore ; il n'y a guère que le sable, dont l'abondance nous assure une supériorité, mais le reste viendra petit à petit.

Quant au programme, quant à l'enseignement, ces mots sont bien lourds pour la vie charmante qui s'organise ici. Dans l'ensemble nous suivons les instructions prévues pour les maternelles métropolitaines ; on n'imagine pas à quel point les tout-petits se ressemblent sous toutes les latitudes ; l'adaptation au pays s'arrête à quelques détails et s'impose naturellement à l'institutrice : dans un cours moyen d'école régionale, il peut arriver que le maître, sans s'en douter, distribue un enseignement inadapté ; l'élève est de longue date dressé à la vie scolaire, discipliné, et reproduit, plus ou moins exactement, même ce qu'il ne comprend pas ; mais, dans une maternelle, les réactions de l'élève sont plus franches, il dort, il chante, il se bat : il faudrait être aveugle et sourd pour persévérer dans l'erreur.

Jeux et chants, éducation morale par l'habitude et les menus conseils, exercices manuels et ménagers, dessin et modelage, leçons de choses, utilisation méthodique d' « idées centrales », « préparation » aux divers enseignements, nous nous efforçons de faire servir tous ces

délicats instruments à la formation intellectuelle et morale de Bakary et de Fatimata; mais nous nous trouvons en présence d'une difficulté que ne connaissent pas les maternelles métropolitaines : la plupart de ces bouts d'élèves ne connaissent pas un mot de français.

Ce n'est pas là, j'en conviens, un obstacle insurmontable; le vocabulaire d'un enfant de quatre ou cinq ans n'a pas besoin d'être fort étendu, et la mémoire est singulièrement réceptive à cet âge. Les quelques mots indispensables sont vite compris et retenus; mais l'institutrice, au moins au lendemain de la rentrée, est bien obligée de donner quelques coups de canif dans le contrat qu'elle a passé avec la méthode directe.

*
* *

Je ne connais rien d'attendrissant comme une visite à ces maternelles.

Une soixantaine d'enfants de deux à sept ans sont groupés dans le préau; quelques petits blancs seulement, et quelques tons intermédiaires; tous les autres sont du plus beau noir, leurs corps fermes et ronds flottent en d'amples boubous, et leur crâne rasé a gardé, — parterre portatif, — des touffes rondes et des torsades capricieuses, où luisent des perles vertes et rouges. Pas de jeux tumultueux, pas de cris ou fort peu; la plupart des mioches sont assis dans le sable ou sur des bancs, ils démolissent consciencieusement des jouets; quelques autres, plus actifs, poussent une charrette où s'entassent des objets hétéroclites. A quelques mètres d'eux, sur le sol de la cour, le soleil s'applique comme un fer rougi à blanc, et la chaleur qu'il laisse tomber vous rebondit à la tête.

On rentre; la mise en rangs n'est pas facile; la maîtresse ne craint pas de s'y attarder, et je crois qu'elle a raison. Rien de militaire, du reste : un monôme plutôt qu'une parade. Les enfants se tiennent par le tablier ou par le boubou; mais, tandis qu'elle s'occupe des derniers, les premiers s'échappent, rompent les chaînons de la tresse laborieusement préparée : tout est à recommencer, et l'on recommence, sans trop se fâcher. Nous sommes fort habitués à recommencer, sous les tropiques.

Enfin la colonne s'ébranle. La maîtresse tient par la manche le chef de file; elle chante, de sa jeune voix un peu cassée par le métier :

Marchons au pas comme des militaires,
Et nous serons de bons petits soldats.

C'est simple, et d'un rythme aussi facile à saisir que le sens; pourtant, il y a bien des défaillances, et il y a de ces petits soldats qui ne marchent guère et qui ne chantent pas du tout. Elle chante : c'est fort agréable, elle s'en tire admirablement, pourquoi se donner la peine de l'imiter? Peut-être trouverait-on déjà, dans ces petites cervelles, une habile résignation à la supériorité du toubab et une exploitation discrète de se squalités.

On s'assied autour de la table basse, non sans tumulte. Voit-on bien tout ce que cela suppose de civilisation et d'habitudes sociales, un banc à partager entre dix ou douze? Maint incident de frontière éclate, qu'il faut apaiser. La femme de charge, une jolie ouolof de vingt ans, s'y emploie de son mieux. Et la classe commence.

La maîtresse prend un verre d'eau sur sa table; ce sera le point de départ de sa leçon. Elle le met bien en

vue, attend que tous les yeux y convergent et prononce à haute et nette voix : « Verre. *Tutti :* Verre. »

Le verre. *Tutti :* le verre.

Que tient la maîtresse ? La maîtresse tient le verre, etc.

Et tous ou à peu près tous reprennent en chœur plusieurs fois de suite. Puis on passe aux exercices individuels : ce bel ensemble cachait des choses informes et surtout des prononciations étranges. La maîtresse corrige, fait reprendre, retourne en tous sens, sans nervosité, sans marque de fatigue, et l'œuvre s'épure, s'affermit, s'affine, sort de l'ébauche, comme un bijou aux mains d'un ciseleur.

Seconde phase de la leçon : au tableau noir, la maîtresse dessine, en quatre traits, un verre. Elle demande : « Qu'est-ce que c'est que cela ? » On ne trouve pas. Elle approche le verre du tableau, et ce n'est qu'un cri : « C'est un verre. » Et, à l'occasion de cette nouvelle épreuve, l'exercice précédent, collectif et individuel, reprend. On sait, ici, qu'il faut appuyer pour fixer.

Troisième phase : la maîtresse distribue à chacun quatre bâtonnets, deux grands et deux petits, et toujours en nommant les objets et les actions : « Que fait la maîtresse ? » etc. ; la cage ne fait que chanter, l'intérêt ne languit jamais. Et c'est à chacun de trouver comment disposer ces matériaux pour figurer un verre. On n'y arrive pas du premier coup, mais c'est tout de même plus rapide et plus général qu'on ne pourrait croire. Bientôt une soixantaine de verres sont étalés sur la table, plus ou moins réguliers, plus ou moins d'aplomb. Fort peu d'exceptions ; celle-ci pourtant : dans un coin, un malheureux petit noir n'a plus que deux bâtonnets. Il a beau les tourner en tous sens, il ne parvient pas, bien entendu, à dessiner son verre ; c'est que son voisin, en

qui se réveille peut-être une longue hérédité de razzias, lui a pris la moitié de son lot ; il a cassé en menus morceaux les bâtonnets volés, et il a, de sa propre autorité, réalisé une magnifique échelle. L'échelle était l'objet d'une leçon précédente : il avait désobéi, mais il avait retenu.

Tandis qu'avec des félicitations ou de doux reproches on ramasse les bâtonnets, les marmots s'occupent spontanément ; ici, l'un s'évertue à moucher successivement tous ses voisins avec un chiffon sale : un mouchoir est un luxe ; là, une petite négrillonne prend ma main et la caresse en minaudant ; ailleurs, se traitent d'obscures transactions.

Et je ne puis m'empêcher d'admirer avec émotion la vaillante jeune femme, qui use à cette rude besogne ses belles années, qui fait tenir en place ou évoluer sur des rythmes choisis ce petit monde coloré, et qui reste gaie, et qui rit franchement, quand une menotte noire lui fait une farce.

Au moment où je sors, elle est disparue : elle a vu, au pied d'une élève, une sandale délacée ; brave poule blanche qui a couvé des corbeaux, elle fait son métier de petite mère attentive, très simplement.

Écoles professionnelles.

On ne saurait trop insister sur la distinction qui s'impose entre éducation professionnelle et apprentissage. L'une se borne à éveiller l'esprit d'observation et l'adress des enfants, à réhabiliter à leurs yeux le travail manuel, à les guider dans le choix d'une carrière ; elle fait partie intégrante de l'instruction générale, elle trouve sa place

à tous les degrés de l'enseignement, elle n'exige pas que le corps et l'esprit aient atteint un certain développement, elle s'adresse aux enfants. L'autre ne peut intéresser que les adolescents : un apprentissage digne de ce nom ne peut être rapide et profitable que si l'élève comprend sans difficultés les indications du maître ouvrier, si son esprit est capable de l'effort d'abstraction qu'exige, par exemple, la lecture ou le tracé d'un croquis coté, et si son corps se plie sans trop de fatigue aux exercices prolongés de l'atelier ; à ces seules conditions, et à la suite de l'éducation professionnelle donnée par l'école primaire, l'apprentissage peut former en deux ou trois ans de bons ouvriers.

Conformément à cette distinction nécessaire et trop souvent négligée par les amateurs de grandes théories, l'Afrique occidentale française s'est donné, en dehors des écoles primaires, des écoles professionnelles nettement spécialisées. Les écoles primaires y conduisent, comme elles conduisent à toutes les autres professions ; mais elles ne commettent pas la faute de vouloir les remplacer ou les doubler.

*
* *

Nos écoles professionnelles ne sont pas encore parvenues à l'étroite spécialisation qui régit l'activité de ce genre d'établissement dans la métropole ou même dans d'autres colonies. Certains métiers n'y sont pas représentés, parce que le pays ne leur permet encore qu'une vie restreinte : ils y entreront au fur et à mesure des besoins, il suffira d'annexer des sections aux écoles actuellement existantes. Quant aux métiers locaux, nous nous sommes contentés jusqu'ici de les encourager, nous

essayons de les orienter vers plus de variété et de fini; un modeste cours d'art appliqué a été créé à Dakar en 1916, et il n'est pas impossible que ce cours se transforme un jour en école.

Pour le moment, l'A. O. F. est surtout occupée de se bâtir des maisons, de se construire des voies ferrées, de développer l'outillage de ses ports, de se donner des routes solides et des moyens de transport variés, et elle ne peut recourir, sans grands retards et sans grands frais, aux usines de la métropole et aux ouvriers appelés d'Europe; en outre, le progrès de ses ressources agricoles entraîne la création d'industries, comme les huileries, l'égrenage du coton, les conserves frigorifiques, etc. Sur place, dans les chantiers, les contremaîtres européens forment bien quelques ouvriers indigènes; mais ce recrutement est insuffisant à tous égards. Il ne peut guère être méthodique, suivi, ni complet.

Nos écoles professionnelles s'attachent donc à former avant tout des dessinateurs, des mécaniciens, des ouvriers à bois (menuisiers, ébénistes, charpentiers, charrons), des ouvriers à fer (forgerons, ajusteurs), des chaudronniers. Un cours d'apprentis-imprimeurs a été annexé à l'Imprimerie du Gouvernement général, à Gorée, en 1914. Enfin, certaines sections de travaux manuels, annexées à des écoles régionales et adaptées à l'activité spéciale du pays, pourront, avec le temps, devenir de véritables écoles professionnelles et perfectionner, à Tombouctou par exemple, l'industrie du cuir, ailleurs celle des ustensiles de pêche ou de la céramique; en Casamance, un projet d'école professionnelle pour la construction des bateaux est à l'étude. Le succès des premières créations nous autorise à étendre l'entreprise.

Il existe aussi des écoles d'agriculture : fermes-écoles

de Koulikoro, de Bingerville, de Bouaké, d'Yri-Kiri, de Richard-Toll ; école à caoutchouc de Banfora ; bergerie modèle de Niafunké, etc. Elles dépendent, comme il convient, du service de l'agriculture, mais elles auraient certainement intérêt à se tenir en rapports plus étroits avec le service de l'Enseignement.

*
* *

Les écoles professionnelles se peuplent sans grandes difficultés. Elles n'ont que quelques années d'existence, elles sont mal connues encore des populations indigènes, elles obligent en général les élèves à se séparer de leur famille ; pourtant, le nombre des candidats est toujours supérieur, et de beaucoup, au nombre de places vacantes, et il suit une progression nettement accusée.

Au début, la plupart de nos écoles professionnelles ont recruté leurs élèves au choix, sur présentation d'un certificat d'études primaires ou d'un certificat du directeur d'école en tenant lieu ; on ne se croyait pas le droit d'être difficile, on ouvrait toutes larges les portes : on se trompait. Ainsi conçu, le recrutement se limitait à la ville où l'école était installée. Il s'opérait au hasard, sans garanties sérieuses. Au contraire, le régime du concours rappelle à date fixe aux administrations locales l'existence des écoles professionnelles et la nécessité de les peupler, il permet de préparer de longue haleine les enfants à leur futur métier et d'éveiller de vraies vocations, il offre enfin les meilleures chances d'éliminer les non-valeurs. La réforme ne s'est pas accomplie d'un seul coup ; plusieurs années de suite, les deux systèmes ont vécu simultanément, et l'un ou l'autre a été appliqué selon les écoles : en dépit de tous les arguments dont on

a coutume de l'accabler, le concours a donné la preuve certaine de son efficacité supérieure.

Il est vrai qu'il est apparu d'abord à certains candidats comme une épreuve tout honorifique : j'entends par là que beaucoup de jeunes et brillants gentlemen avaient l'habitude de se présenter à l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade, par exemple, pour la simple satisfaction de voir leur nom figurer au *Journal Officiel*, et, au jour de la rentrée, démissionnaient en masse : leurs goûts les portaient vers des professions plus choisies, la cotte bleue leur faisait peur. Aussi nous efforçons-nous de recruter de préférence nos candidats dans les castes ouvrières, parmi les fils de menuisiers ou de forgerons : à ceux-là, le travail des mains ne semble pas infamant, et ils savent tout le profit qu'on y peut trouver ; en même temps que le goût du métier, leurs pères leur ont transmis des habitudes d'adresse, un coup d'œil, un tour de main, et même des procédés dont on reconnaît l'influence dès les débuts de l'apprentissage.

Ces précautions n'empêchent pas, bien entendu, qu'il ne s'infiltre de temps en temps une mauvaise tête dans notre recrutement professionnel, et l'expérience a démontré que, dans ce cas encore, l'indulgence était dangereuse. Quand, au cours de l'apprentissage, un élève laisse apparaître des tendances à la paresse et à l'inconduite, ou simplement quand il n'obtient que des résultats médiocres, nous n'hésitons guère à nous débarrasser de lui. Distribuer des diplômes à des garnements qui ne les méritent pas tout à fait ou qui n'y verront qu'un motif à prétentions aboutirait vite à déconsidérer nos écoles ; c'est à ses débuts surtout qu'une maison de commerce doit fournir des produits irréprochables et s'imposer au besoin des sacrifices.

Réduits au minimum possible par les procédés de recrutement, matés pendant la durée de l'apprentissage, les préjugés de vanité, les préférences pour les nobles besognes de l'administration et du commerce reviennent parfois, à la sortie, montrer le bout de l'oreille. Des menuisiers ou des ajusteurs excellents, qui pourraient gagner largement leur vie dans l'industrie, cherchent des ronds-de-cuir, où leurs costumes blancs ne craindront pas le cambouis, et les efforts qu'on a prodigués pour leur enseigner un métier difficile sont entièrement perdus. Heureusement, les remèdes ne manquent pas : nous ne perdons pas de vue notre disciple, nous lui faisons fermer les portes des bureaux officiels, nous lui imposons un stage dans un atelier public ; par ailleurs, des cours spéciaux forment des fonctionnaires et des employés, et la concurrence renvoie les ouvriers à leurs marteaux. Les désertions ont sensiblement diminué au cours de ces dernières années, et il est certain qu'elles seront de moins en moins fréquentes.

*
* *

Les colonies du Haut-Sénégal-Niger, de la Guinée française, de la Côte d'Ivoire et du Dahomey, possèdent chacune une école d'apprentissage, installée au chef-lieu. Ces écoles d'apprentissage sont confiées, en général, à des chefs de travaux pratiques, anciens élèves d'écoles professionnelles métropolitaines et assimilés aux professeurs ; parfois elles sont annexées à un atelier de chemins de fer ou de travaux publics et trouvent ainsi à portée de main, sans frais supplémentaires, un outillage abondant. A mesure qu'elles se développent, elles ajoutent aux simples exercices des travaux en cession pour

le compte des services administratifs : c'est dire qu'elles arrivent très vite à se rendre à peu près indispensables et qu'on veille avec le plus grand soin à leur prospérité.

Le Gouvernement général administre directement l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade. C'est la plus importante de toutes les écoles professionnelles de l'A. O. F. : elle est installée à Gorée dans un vaste bâtiment qu'il faudra prochainement agrandir et qui comprend un atelier à bois, un atelier de forge et d'ajustage, un atelier de chaudronnerie, une salle de dessin et des classes. Ses élèves sont boursiers du Gouvernement général ; beaucoup d'entre eux sont déjà passés par une école d'apprentissage.

Elle est dirigée par un officier d'administration, détaché de l'artillerie coloniale, et son personnel est surtout militaire : chaque section est confiée à un sous-officier ou un brigadier détaché des compagnies d'ouvriers ; des auxiliaires indigènes le complètent. Une discipline rigoureuse règne dans la maison.

Peu de spectacles sont aussi réconfortants que celui de ces ateliers juxtaposés, d'où monte le fort parfum des copeaux et du fer trempé. Les cottes bleues circulent parmi les masses sombres des machines-outils; sur un étau, un casque où brille l'ancre de l'armée coloniale se penche auprès d'une tête noire; le joyeux bruit des marteaux et des scies, la chanson rauque des rabots, le ronron des tours, composent un hymne merveilleusement émouvant, où s'exprime la coalition fraternelle de deux races contre la matière. Ceux qui doutent de notre activité et de notre avenir auraient besoin de faire un stage dans cette ruche.

L'École des pupilles-mécaniciens dépend directement,

elle aussi, du Gouvernement général. Elle est installée à Dakar, dans les ateliers de la marine, et dirigée par un officier-mécanicien, qui a sous ses ordres un premier-maître, un second-maître et des moniteurs, quartiers-maîtres ou ouvriers-mécaniciens de la marine nationale, en nombre variable, suivant celui des élèves.

Les pupilles-mécaniciens passent trois ans à l'école. Ils sont internes et soumis à un régime militaire. Ils sont vêtus, les jours d'inspection ou de sortie, d'un joli uniforme de mousse, bleu et blanc, et d'un béret à coiffe blanche, qu'ils promènent avec orgueil dans les rues de Dakar. A l'entrée de l'École, l'un d'eux, baïonnette au côté, fait fonction de planton. Ce régime est loin de leur déplaire ; il y a, dans cette école, un entrain, une ardeur au travail, qui surprennent le visiteur ; on y trouve même des traditions de courage tranquille, d'ailleurs nécessaires à la profession de mécanicien : au cours d'une coulée, l'un d'eux, qui tenait un des manches de la cuve, reçut sur le pied du métal en fusion ; il ne broncha pas, pour éviter à ses camarades un accident plus grave, et ne se plaignit que quand tout le métal fut versé : il a gardé de cette aventure héroïque une médaille que lui fit obtenir le Gouverneur général et le surnom de Spartiate, que lui donna l'officier-mécanicien présent à la coulée.

Pendant leurs trois années d'études, les pupilles, qui entrent à l'École pourvus en général du certificat d'études, complètent leur instruction générale, suivent des cours de mécanique, de technologie et surtout de croquis coté. Enfin ils sont exercés au travail du fer, aux opérations de la fonte, au maniement des machines dans les ateliers de la marine, à la conduite des chaloupes à vapeur et des moteurs à pétrole et à la pra-

tique du scaphandre. Quand ils ont accompli leur engagement de servir deux ans dans la marine de l'État, ils sont libres d'entrer dans les entreprises privées : on voit quels services ils peuvent rendre à la navigation fluviale ou côtière de l'Afrique occidentale française ; certains d'entre eux seront, en outre, employés prochainement par les services automobiles qui se développent de plus en plus au Soudan, à la Côte d'Ivoire, au Dahomey.

*
* *

De degré différent et plus ou moins spécialisé, l'enseignement de ces écoles professionnelles présente des caractères généraux de méthodes et de programmes.

Toutes font la plus large place à l'apprentissage du métier proprement dit, et les heures d'atelier l'emportent de beaucoup sur les heures de classe. Au cours des études, les élèves sont familiarisés avec tous les outils essentiels. Tous les genres de travaux leur sont au moins indiqués, et les exercices sont régulièrement suivis d'applications ; il est impossible qu'à leur sortie ils se trouvent dépaysés dans n'importe quel atelier. On s'attache aussi à développer leur ingéniosité en même temps que leur habileté et leur application ; on ne craint pas les travaux imprévus, les réparations, les adaptations occasionnelles, et, tout en suivant de rigoureuses progressions, on demeure en contact avec les besoins exacts du pays et les conditions réelles de la vie industrielle.

Mais l'apprentissage manuel ne constitue pas tout l'enseignement. Il importe que ces ouvriers ne soient pas de lourds copistes et qu'ils prennent l'habitude de travailler avec intelligence et méthode ; il faut prévoir que certains d'entre eux deviendront un jour contre-maî-

tres ou même s'établiront à leur compte. C'est pourquoi le croquis coté et le dessin, par exemple, sont indissolublement liés aux exercices manuels : la pièce à exécuter est indiquée à grands traits, puis l'ébauche est revue avec soin sous la direction du professeur de dessin, et quand l'élève prend la scie ou la lime, il voit nettement les différentes parties de sa besogne : il distingue sans effort les parties essentielles et les détails ; il ne tâtonne pas pour donner à l'objet les dimensions voulues. Pour les mêmes raisons, les élèves reçoivent des notions simples de technologie, qui les mettent en mesure de dominer leur métier, d'en apercevoir les conditions générales et de compléter l'expérience acquise à l'atelier ; c'est du reste un enseignement tout à fait concret, où la mémoire visuelle est surtout intéressée.

Une partie du temps est aussi consacrée, chaque jour, à l'instruction générale. Un ouvrier doit savoir écrire une lettre à peu près correcte, établir une commande ou une facture, prendre quelques notes, manier aisément le calcul élémentaire et le système métrique ; il n'est pas inutile non plus de consolider et d'adapter au métier ses connaissances d'hygiène et de médecine usuelle ; mais il est surtout nécessaire de continuer à développer son intelligence. L'apprenti a tendance à s'absorber dans les menues obligations de sa tâche manuelle ; la fatigue physique et sa culture insuffisante le détournent de la lecture, il oublie vite ce qu'il a appris à l'école primaire, son esprit se ferme et l'apprentissage en souffre. Il est extrêmement rare qu'un élève de nos écoles professionnelles excelle à l'atelier sans avoir une bonne instruction générale, et les meilleurs sujets ne sont pas nécessairement ceux qui, au concours d'entrée, ont fourni la meilleure épreuve de travail manuel : ce seraient plutôt ceux qui

se sont distingués en composition française et en calcul. Passé les exercices simples du début, qui ne demandent guère que de la patience, l'élève devient incapable de progrès, si son intelligence n'a pas été entraînée parallèlement à son habileté manuelle : négliger ce fait d'observation, maintenir une école professionnelle dans des préoccupations exclusivement techniques, c'est amoindrir à plaisir les résultats possibles.

Quand leur apprentissage est terminé, nos élèves n'ont guère en moyenne plus de vingt ans : ce sont encore des adolescents. De plus, ils ont passé en revue à peu près tous les travaux qu'on peut leur demander ; il leur reste à acquérir une expérience que trois ans d'école ne peuvent donner ; ils travaillent soigneusement, mais avec quelque lenteur : ce ne sont pas encore des ouvriers. Aussi nous soucions-nous de leur ménager un stage dans un atelier public, pour qu'ils puissent à la fois gagner leur vie et se perfectionner, se « dégourdir », passer sans brusque transition de l'atmosphère nécessairement artificielle de l'école au grand air libre.

*
* *

En temps normal, le placement ne souffre aucune difficulté. Nous l'assurons nous-mêmes, en nous tenant en relation avec les différents services et les entreprises particulières : l'Inspection des écoles, dans chaque colonie, est chargée d'un office de placement gratuit, qui constitue par ailleurs une agence utile de renseignements économiques et nous indique le chiffre d'élèves à admettre dans nos écoles professionnelles, les changements et les additions à apporter aux programmes, etc.

Peu de salaires de début sont inférieurs à 1 000 francs,

et les avancements sont rapides. La plupart de nos anciens élèves gagnent facilement cinq francs par jour, et il est des cadres, comme ceux des chemins de fer et des travaux publics, où la solde de fin de carrière atteint 3 et 4000 francs.

Cette facilité de placement montre, mieux que tout raisonnement, que nos écoles professionnelles n'ont pas fait faillite et qu'elles forment, dans l'ensemble, des ouvriers fort supérieurs aux manœuvres montés en grade. Dès leur sortie de l'École, les élèves-ajusteurs sont capables d'exécuter, par exemple, les différentes parties d'une machine à vapeur, les forgerons s'entendent fort bien à réaliser des ouvrages de ferronnerie où ne manque par un certain sentiment d'art, et les menuisiers fabriquent des persiennes, des étagères, des buffets, des balustrades élégantes, des armoires vitrées, etc. On répète trop volontiers que le noir se contente d'à peu près et ne « finit » pas : quand il sera stimulé, engrené dans une organisation économique qui n'a guère eu le temps que de s'ébaucher, le noir, bien dirigé, pourra peut-être devenir un ouvrier aussi soigneux et pour le moins aussi expéditif que l'Indochinois.

Il ne suit pas de là que nos écoles professionnelles grandissent dans un concert de louanges; elles n'ont pas d'ennemis résolus, mais elles ne trouvent pas toujours les amitiés qui sont nécessaires à leur avenir. Les prétentions des promotions du début ne sont certainement pas étrangères à cette méfiance : ces « anciens élèves » auraient volontiers joué à l'Ingénieur ou du moins au chef d'atelier, et l'outil leur semblait trop lourd ; mais cette mode est passée, et nos élèves actuels le savent bien. Par contre, certains chefs d'atelier ou de chantier s'irritent sourdement de voir apparaître ces ouvriers indi-

gènes qui savent lire et tracer un croquis et qui tout de suite parviennent à des salaires très élevés, et l'on devine les railleries faciles, souvent décourageantes : « Allons ! le diplômé ! » La vieille rancune des « sortis du rang » se donne libre cours ; ou bien on s'étonne que ces jeunes gens ne soient pas des ouvriers accomplis, on leur demande plus qu'ils ne peuvent donner, et, au lieu de compléter leur apprentissage, on les emploie à des besognes au-dessous de leurs moyens, on ne sait pas les utiliser.

Ce ne sont là que des nuances, qui ne composent pas une hostilité réelle. En général, nos anciens élèves se font admettre sans peine dans les ateliers où ils travaillent, ils y restent longtemps, et nous n'en connaissons pas un seul qui ne gagne fort honorablement sa vie.

L'Enseignement primaire supérieur.

Il ne fait qu'apparaître, il ne porte pas encore ce nom pompeux, mais il joue ici un rôle fort analogue à celui de l'enseignement primaire supérieur de la métropole.

Il prend les élèves à leur sortie du cours moyen des écoles régionales ou urbaines et les conduit soit à l'entrée des écoles spéciales, soit à diverses fonctions administratives, soit aux emplois du commerce. C'est dire que, tout en étendant l'instruction générale des élèves, il entreprend de les spécialiser, et qu'à la façon de son homonyme métropolitain il se rapproche de l'enseignement professionnel.

Il est né, en général, des cours normaux et des écoles de fils de chefs. Les cours normaux avaient mission de

former, un peu à la hâte, des moniteurs ; mais les moniteurs n'ont pas fait merveille, il était imprudent d'en étendre l'institution, et il semblait préférable de préparer de bons candidats à l'École Normale. Les écoles de fils de chefs étaient surtout chargées d'apprivoiser les notables indigènes, et certaines d'entre elles ont commencé par être officiellement des écoles d'otages; cette intention trouvait son complément naturel dans la préparation des jeunes gens à diverses fonctions, de telle sorte que les otages devinssent de véritables auxiliaires. Candidats moniteurs et fils de chefs étaient à peu près de même force : il était possible de les réunir, de les soumettre à des cours communs pour la culture générale et de prévoir, comme dans nos écoles primaires supérieures, des cours spéciaux pour l'accès aux différentes professions et aux « grandes écoles ».

A mesure que ce nouveau degré de notre enseignement se consolide, on s'aperçoit mieux de son utilité, et ses caractères s'affirment davantage. Il fait sensiblement monter le niveau des différents concours et la valeur générale des cadres indigènes, il permet une formation méthodique, il concentre les ressources des enseignements spéciaux, et en même temps il laisse les écoles régionales et urbaines à leur activité propre. Grâce à lui, on n'est plus tenté de brûler les étapes.

Or, brûler les étapes, c'est l'habituel défaut d'un enseignement qui s'installe. On veut prouver que les espoirs sont justifiés et qu'on ne ménage pas sa peine, on se hâte de mettre en circulation les produits de l'école, et l'on se résigne, on s'accoutume aux résultats médiocres, on finit par se persuader que la médiocrité est une loi inéluctable du pays et de la race. On oublie que, dans la métropole, le moindre saute-ruisseau compte sept ou

huit ans au moins de scolarité, et l'on voudrait qu'en un temps plus court des enfants arrachés d'hier à la barbarie pussent arriver à la hauteur de fonctions plus difficiles.

*
* *

Nos écoles primaires supérieures s'appellent généralement « groupes centraux ». Elles sont établies au chef-lieu de chaque colonie, c'est-à-dire à Bamako, Bingerville, Conakry, Porto-Novo, Saint-Louis.

Généralement aussi ce sont des internats, et c'est là une nécessité, puisqu'ils rassemblent des élèves venus des diverses écoles régionales de la colonie; à Saint-Louis, on s'est contenté jusqu'ici d'appliquer le système des bourses familiales.

En dehors des bâtiments de l'internat et des salles de classe, un groupe central a, par toute la ville et comme dépendances : le jardin scolaire ou le jardin d'essai de la colonie, l'école urbaine qui sert d'école annexe, l'hôpital pour les travaux pratiques de médecine usuelle, les différents ateliers, le bureau de poste.

Le personnel présente la même variété : en dehors de l'instituteur, chargé de la direction, et de ses adjoints européens ou indigènes, il comprend des agents du service de l'agriculture, le médecin résident ou un pharmacien, le receveur des postes, des employés de banque pour la comptabilité, des administrateurs, des dactylographes, des maîtres-ouvriers, etc.

C'est, de toutes nos institutions scolaires, celle qui présente le plus curieux aspect et l'activité la plus diverse.

*
* *

Comme les écoles professionnelles, les groupes centraux réservent une bonne partie de leur emploi du temps à l'instruction générale ; ils vont même, en ce sens, beaucoup plus loin que les écoles professionnelles : on ne peut devenir un bon comptable, un écrivain-expéditionnaire, un infirmier intelligent, ni surtout un moniteur, sans manier aisément la langue française et sans posséder de solides notions de calcul, de sciences usuelles, etc. Et l'on ne saurait trop insister sur ce point : sous couleur de se tenir dans un enseignement « pratique », beaucoup de coloniaux sont persuadés qu'il faut aller tout droit aux connaissances techniques ; ils ne voient, dans les programmes d'instruction générale, qu'un souci encyclopédique, alors que nous nous préoccupons avant tout d'y ranger des instruments d'éducation intellectuelle. Il est pourtant démontré qu'entre esprits égaux, pour parler comme Pascal, et soumis à la même préparation professionnelle, celui dont la culture générale est supérieure l'emporte ; le fait est vrai pour les Européens, il l'est bien davantage pour les indigènes de nos colonies africaines, qui n'ont derrière eux qu'une hérédité de routines et de faux raisonnements ; pour notre part, nous ne consentirons jamais à rabaisser l'enseignement colonial au dressage qu'on nous indique parfois comme le dernier cri de l'adaptation. Développons d'abord l'intelligence, et ne cessons de la développer jusqu'au dernier jour de l'apprentissage professionnel : le reste viendra tout seul.

Voici, ce me semble, quelques faits qui viennent à l'appui de ce principe. On s'accorde à reconnaître que

nos récentes promotions d'instituteurs indigènes sont fort au-dessus de leurs congénères et qu'ils ne sont pas écrasés par leur tâche; or, bien que l'éducation pratique ne soit pas négligée à l'École Normale, l'instruction générale y est plus développée que partout ailleurs. Par contre, le Service de santé ne cesse de déplorer le faible rendement des aides-médecins indigènes; pour quelques-uns qui font preuve de dévouement et d'une certaine habileté, il en est de très nombreux qui sont à peu près inutilisables; or, les aides-médecins, à qui l'on impose un très long stage dans les hôpitaux ou les dispensaires, manquent trop souvent d'une solide instruction générale, et ce sont à peine des infirmiers, ce ne sont quelquefois que de maladroits rebouteux. « La brièveté des études théoriques auxquelles ils sont soumis, avoue le rapport d'ensemble de 1912, ne leur permet pas de prendre une notion suffisamment juste des difficultés de la pratique médicale », et il ne peut être question d'études théoriques sans une solide préparation générale. On aurait tort, cependant, de renoncer (on y a songé) à ce cadre, qui peut rendre de précieux services à notre propagande médicale; mais il conviendrait, selon nous, de le soumettre aux mêmes conditions que les autres cadres indigènes et de profiter des expériences qui ont été suivies dans nos établissements d'enseignement, à savoir : recruter au concours, dans toute l'A. O. F., et sans exiger d'autres épreuves que du français, du calcul, des sciences usuelles; constituer un internat et l'annexer à un hôpital indigène; ouvrir une école spéciale, où, durant trois ou quatre ans, on donnera, en même temps qu'un enseignement technique, un complément d'instruction générale; prévoir des examens de fin d'année et de sortie; établir une sévère discipline et ne jamais craindre les

exclusions définitives, surtout au début ; enfin, faire suivre d'un stage sérieux les années d'études. Sans être médecin, nous serions fort surpris qu'un tel régime ne pût donner à bref délai de bons résultats.

Fidèles à cette théorie, nos groupes centraux n'envoient, chaque jour, leurs élèves aux cours techniques qu'après deux bonnes heures au moins d'enseignement général. Au sortir de ce bain fortifiant, chaque section se dirige vers sa spécialité : les élèves postiers vont au bureau de poste s'exercer au maniement du télégraphe et aux menues besognes de la profession ; les élèves infirmiers vont à l'hôpital et s'initient à la pratique des pansements, des vaccinations, des médications courantes ; les élèves comptables et dactylographes vont aligner des chiffres ou pianoter dans une salle séparée ; les élèves moniteurs vont à l'école annexe ou à l'atelier de travaux manuels, etc.

*
* *

Cette ébauche d'enseignement primaire supérieur, administratif et commercial, ne s'est étendue à toutes les colonies du Groupe que récemment ; mais on peut être certain qu'elle affirmera sans tarder son utilité et qu'elle accusera plus nettement ses caractères.

Les événements sont favorables à son développement. La guerre a provoqué, aux colonies plus qu'ailleurs, une crise de personnel, et elle a montré avec brutalité qu'on ne devait compter que sur un personnel européen très restreint : bon gré mal gré, elle nous a amenés à imiter les colonies anglaises, où les Européens n'occupent que de hautes fonctions, tandis que tous les autres emplois sont confiés à des indigènes. Cette méthode présente, à

n'en pas douter, des avantages de toutes sortes : économiques, politiques, sociaux, etc.

Encore faut-il, pour qu'on puisse l'appliquer aisément et pour que ses avantages ne soient pas illusoires, que les indigènes soient régulièrement préparés à nous seconder. Pour compléter l'œuvre de l'école primaire, nous avons organisé de notre mieux l'apprentissage des métiers manuels ; l'apprentissage administratif et commercial n'est pas moins indispensable, et il exige, lui aussi, une organisation, des établissements et des programmes spéciaux, un outillage. Tous les discours sur « l'utilisation du personnel indigène » seront vains, si l'on ne commence par où il faut commencer : l'extension des groupes centraux, organes de notre enseignement primaire supérieur[1].

Médersas.

Les médersas, en pays noir, sont nées d'une erreur ; à voir les marabouts penchés sur des textes arabes, à les entendre psalmodier des versets du Coran, on a cru longtemps que les musulmans de notre Afrique occidentale attachaient à la langue arabe autre chose qu'une va-

1. Cette importante réforme a été réalisée à la rentrée de novembre 1916 : tous les groupes centraux ont désormais une organisation distincte de l'école primaire, et quatre sur cinq sont placés, pour plus de garantie, sous la direction immédiate de l'Inspecteur des Ecoles de chaque colonie. — De plus, le Gouvernement général a créé de toutes pièces, à la même date, une École d'apprentissage administratif et commercial, l'École Faidherbe, qui forme des écrivains-expéditionnaires, des sténo-dactylographes, des comptables, des agents des P. T. T., et des douanes, et prépare des candidats à deux écoles pratiques de Médecine et d'Agriculture.

leur magique et comprenaient ce qu'ils récitaient. Prêtant à l'islamisme de l'Afrique occidentale les mêmes caractères qu'à l'islamisme de l'Afrique du Nord, on s'est persuadé qu'il y avait ici, comme en Algérie, en Tunisie ou au Maroc, une science arabe, une culture islamique, et qu'il fallait faire des concessions à cette civilisation qui préexistait à la nôtre. Aussi, sous prétexte de faire admettre notre enseignement français, s'est-on préoccupé d'instaurer une sorte d'enseignement officiel de l'islamisme et de la langue arabe; entre les écoles coraniques et les écoles françaises, on a placé des écoles franco-arabes ou médersas, destinées à faire oublier celles-là et à faire admettre celles-ci.

Profonde politique, dira-t-on.

Mais on s'est aperçu bientôt que les musulmans de l'Afrique occidentale et même les marabouts récitaient l'arabe comme nos enfants de chœur récitent le latin, sans en comprendre un traître mot; seuls quelques marabouts, qui ont fait des études prolongées dans des zaouïas de Mauritanie ou ailleurs, manient assez adroitement l'arabe littéraire; beaucoup d'autres le lisent, l'écrivent, mais n'y entendent goutte. A telle enseigne qu'une circulaire du Gouverneur général Ponty, en date du 8 mai 1911, a interdit d'employer l'arabe dans la rédaction des jugements de tribunaux indigènes.

Cette langue arabe, que nos musulmans ignorent et que d'aucuns considèrent comme un véhicule d'idées dangereuses, nous entreprenons donc de l'apprendre de toutes pièces à des élèves choisis. Sans doute ne faut-il pas s'en effrayer superstitieusement, comme on l'a fait maintes fois, et voir dans tout musulman instruit de sa religion un ennemi de la France. Mais il est certain que c'est perdre son temps et son effort que d'instituer un

enseignement dont les indigènes n'éprouvent pas le besoin, qui demande de longues années d'études et qui ne comporte pour l'individu ni pour la société aucun profit réel. Ne vaudrait-il pas mieux, puisque cet enseignement est inutile, consacrer les ressources de tous genres qu'il immobilise à un enseignement purement français et pratique ?

*
* *

On est aujourd'hui parfaitement convaincu de cette vérité en A. O. F., et l'on a renoncé au projet ambitieux de semer de médersas les régions musulmanes de nos colonies. Loin d'en créer de nouvelles, on a diminué leur nombre. Celle de Djenné, dont l'existence était tout artificielle, a été supprimée. Il n'en reste, dans toute l'A. O. F., que trois[1] : Boutilimit en Mauritanie, Saint-Louis au Sénégal, Tombouctou au Soudan. Des régions profondément islamisées comme le Fouta-Djallon, en Guinée française, ont été sur le point d'en avoir et n'en auront pas. Et c'est seulement parce que leur organisation a trouvé des formules nouvelles que ces médersas subsistent.

Leurs programmes se sont complètement transformés. Ce ne sont plus des universités musulmanes, ce sont exactement des écoles franco-arabes, dans lesquelles la langue et les sciences françaises prennent le pas, de plus en plus, sur la langue et les sciences arabes. Par exemple, l'enseignement de l'arabe s'y est libéré des méthodes proprement musulmanes, et il apparaît surtout sous la

1. Encore se trouvent-elles, on le voit, non en pays noir, mais dans les régions sahariennes ou tout au moins sur leurs frontières.

forme de traductions d'arabe en français, si bien que la classe d'arabe est en même temps une classe de français.

D'autre part, l'arabe et les sciences arabes, grammaire, prosodie, théologie, droit, ont cessé d'absorber tout l'emploi du temps ; on peut même dire qu'ils n'y apparaissent qu'à titre de symbole et de souvenir. Ils se mêlent à l'enseignement du français, du droit, de l'histoire, de la géographie, du calcul, des sciences usuelles. En un mot, l'arabe a désormais dans le programme des médersas le rôle et la place que les langues étrangères occupent dans le programme de nos lycées.

Enfin, de récentes expériences ont démontré qu'il y avait lieu d'introduire dans les médersas l'étude des langues indigènes. Il y a souvent un tel abîme entre l'esprit de notre langue française et celui des langues africaines que le métier d'interprète est ici plus difficile qu'on ne pense et qu'il exige un entraînemenl rationnel. Or, les élèves de nos médersas auront rarement l'occasion, dans le cours de leur vie, de traduire des conversations ou des textes arabes, mais ils seront souvent appelés à traduire en français des discours indigènes. Il faut donc qu'ils connaissent les langues du pays autrement que par habitude, qu'ils en possèdent les règles grammaticales, les principes étymologiques, et qu'ils en comprennent la logique particulière.

On voit que l'enseignement des médersas, s'il diffère encore sur certains points de celui des autres écoles de l'A. O. F., a su se dégager des méthodes et des préoccupations purement confessionnelles de l'enseignement coranique. En outre, les particularités qui lui restent s'expliquent, non plus par des intentions politiques, mais par les professions auxquelles nous destinons les élèves des médersas.

*
* *

En effet, tandis que nos autres écoles ont pour objet d'attacher les élèves au sol, de les accoutumer au travail manuel ou de préparer des agents pour certains services techniques comme les postes ou les travaux publics, les médersas forment, en général, des interprètes officiels, des juges ou des greffiers de tribunaux indigènes, des chefs de collectivités indigènes, en un mot des auxiliaires de notre administration et de notre justice. Il est donc nécessaire qu'ils soient familiarisés avec la langue française parlée et écrite, qu'ils soient parfaitement au courant de nos intentions civilisatrices, qu'ils soient capables d'interpréter un texte juridique et de traduire exactement les déclarations des indigènes.

Nous ne visons pas uniquement à considérer les médersas comme des séminaires officiels, chargés de canaliser l'islamisme et de renforcer notre autorité de son influence. Le loyalisme de nos sujets africains ne tient pas, fort heureusement, à ces petites précautions. Puisque nos sujets ne sont pas dangereux, nous avons tout loisir de les rendre utiles et de nous les attacher fortement par la confiance qui naît de la collaboration.

Mais cette collaboration dans l'ordre administratif ou judiciaire suppose que nos médersas ne recrutent pas leurs élèves au hasard et ne se peuplent que d'une élite sociale. Nous avons déjà remarqué que notre domination a intérêt à ne pas bouleverser d'un coup la constitution des sociétés indigènes et que, du reste, l'utilisation des classes aristocratiques présente, à tous égards, en ces pays neufs, des garanties sérieuses.

Aussi les trois médersas de l'A. O. F. sont-elles, avant

tout, des écoles de fils de chefs ou tout au moins de notables. Celle de Tombouctou, qui se rapproche le plus des médersas algériennes, est installée dans une région d'antique civilisation islamique, et elle accueille les fils des princes ou des marabouts renommés de la vallée du Niger. Celle de Boutilimit, qui est, en quelque sorte, placée sous le patronage moral du célèbre marabout Cheikh Sidïa, réunit les descendants des plus grandes familles Trarza, Brakna, Assaba, et leurs pères ont, en général, joué un rôle important aux différentes époques de l'occupation française ; certains sont déjà chefs élus de leur tribu et seul leur jeune âge les empêche d'exercer un commandement effectif. La médersa de Saint-Louis, qui est de beaucoup la plus importante, se peuple dans des conditions analogues; elle recrute ses élèves parmi les Ouolofs, les Toucouleurs, les Maures, les Peulhs, les Sérères, les Mandingues, les Saracolés, les Bambaras; deux de ses élèves, au moins, sont fils de rois et gardent dans leur démarche quelque chose de l'ancienne dignité paternelle; elle abrite aussi les trois fils des ex-sultans du Ouadaï, qui, après quelques mois passés au lycée d'Alger, nous ont été confiés par le Gouvernement général de l'Afrique équatoriale française et qui comptent d'ailleurs parmi les élèves les plus distingués et les plus dociles.

Ainsi transformées et adaptées à des intentions précises, les trois médersas de l'A. O. F., débris d'un grand rêve politique, méritent de vivre. Mais il est plus que probable qu'elles n'essaimeront pas et que nos bonnes écoles françaises, fondées sur des principes simples et libres d'arrière-pensée, suffiront à préparer à la France des sujets loyaux et reconnaissants.

Politique extérieure.

Malgré le poids énorme de la tâche, nous ne menons pas une vie réduite, limitée aux soucis du moment, dénuée de larges ambitions. Notre enseignement, après quelques tâtonnements inévitables, a pris conscience de sa force, précisé ses tendances, assuré l'efficacité croissante de ses moyens d'action, et, comme un bon métayer qui sait que ses terres ont été soigneusement ameublies, engraissées, ensemencées, il libère son esprit de l'obsession de la récolte, il lève la tête, il travaille à parer sa demeure ; même, il se promène un peu, reçoit des amis, rend des visites et, le cas échéant, fait l'aumône.

Nos écoles sont accueillantes ; elles ne réservent pas exclusivement leurs soins aux enfants de l'A. O. F. Il est assez naturel qu'elles reçoivent sans hésitation les originaires des autres colonies françaises, notamment les Gabonais et les Marocains, dont les parents sont venus commercer sur nos côtes ; mais elles s'ouvrent avec un pareil sourire aux étrangers, blancs, noirs ou sangs mêlés.

Un peu partout, mais particulièrement dans les écoles urbaines de la côte, on trouve des Syriens, au teint jaunâtre, aux yeux perçants, aux cheveux d'un noir de jais ; ils sont vêtus à l'européenne, mais sans grand souci de propreté, et ils nous arrivent, comme la plupart des indigènes, sans connaître un mot de français ; leurs familles tiennent des boutiques de produits alimentaires et d'étoffes pour noirs ; ils sont d'une activité et d'une frugalité remarquables et réalisent, en général, de vraies fortunes ; ce sont de redoutables concurrents commer-

ciaux, mais leur attitude à l'égard de l'Administration française est parfaite, et l'on ne pourra jamais oublier, par exemple, l'importance de leur contribution aux œuvres de guerre. Les Portugais, venus du Cap Vert ou de la Guinée, — têtes européennes trempées dans le café au lait, — sont aussi très nombreux; ce sont, pour la plupart, des ouvriers du bâtiment, maçons, menuisiers, peintres, amateurs de liqueurs fortes, de fêtes prolongées au son des accordéons, de batailles au couteau, mais vaillants, délurés et fort utiles à nos entreprises. Viennent enfin les sujets des colonies anglaises, et notamment les Sierra-Léonais, corrects, réservés, soucieux de confort à la façon de leurs maîtres. En un mot, nous ne repoussons personne : il n'y a point de parias dans la maison de Jupiter.

*
* *

Il nous arrive même de faire des avances.

Tout contre nos colonies de la Guinée et de la Côte d'Ivoire, s'étend un curieux pays, où les Américains ont tenté une expérience politique : la république noire de Libéria. Elle est peuplée de races indigènes et de noirs importés d'Amérique après la suppression de l'esclavage; on lui a bâti des villes, aménagé des ports, donné une constitution, une armée, etc., à seule fin de voir si les noirs étaient réellement incapables de se gouverner par eux-mêmes et de s'assimiler rapidement nos institutions modernes. A parler franc, cette tentative, sans provoquer de vrais désastres, n'a pas abouti à des résultats brillants, et la tutelle de l'Amérique est toujours nécessaire.

Or, nous avons, chez ces voisins, bien des intérêts.

Nous entretenons à Monrovia, la capitale, un vice-consulat et un dispensaire; des maisons de commerce françaises s'y installent; nos paquebots y font escale; nos frontières communes donnent lieu à toutes sortes d'incidents. Il est donc sage de sauvegarder en Libéria l'influence française.

En novembre 1915, sur l'intelligente initiative de M. le vice-consul Baret, douze jeunes libériens de 18 à 20 ans, appartenant aux meilleures familles, ont été appelés à suivre les cours de nos écoles. A leur départ de Monrovia, le président de la République libérienne, M. Howard, leur adressa un long discours sur leurs devoirs et la faveur spéciale dont ils étaient l'objet; il leur déclara qu'ils ne devaient jamais oublier leur pays, qu'ils devaient retirer le plus grand profit possible de nos enseignements et donner une bonne impression des Libériens à leurs « frères français », qui « seuls traitent bien les noirs ». Et, un beau matin, douze gaillards rasés, vêtus d'impeccables complets vestons, automatiques comme tout Américain qui se respecte, débarquèrent à Dakar, groupés autour d'un gigantesque drapeau français.

La section des Pupilles libériens fut annexée à l'École Normale de Gorée et entretenue par le Gouvernement général. Un immeuble indépendant fut mis à sa disposition, des cours spéciaux lui furent consacrés. En deux mois, ces jeunes gens, dont l'intelligence n'est pas, au reste, supérieure à celle de nos indigènes, étaient parvenus à comprendre le français usuel et à se faire entendre.

La France ne peut leur apparaître désormais que sous les traits d'une amie, et ils témoignent spontanément l'affectueuse admiration qu'elle leur inspire.

*
* *

Ce qui prouve bien le succès de cette initiative, c'est le nombre des demandes d'admission qui affluent au vice-consulat français de Monrovia. Plus de deux cents! Aussi, avons-nous résolu de porter, au cœur même de Libéria, ce flambeau si attirant. Dès que les circonstances le permettront, le Gouvernement général de l'A. O. F. fondera une école à Monrovia, et l'on peut croire que nul procédé ne sera plus favorable aux relations franco-libériennes.

L'école essaime donc de l'A. O. F.; elle se découvre une vitalité suffisante pour étendre ses conquêtes, pour avoir une politique extérieure « rongeante et envahissante ». Dans le même temps où elle s'ouvrait aux Libériens, elle prenait au Togo la place des écoles allemandes : l'Allemagne possédait là-bas des écoles officielles (Regierungschüler), à Lomé et Petit-Popo, et des écoles protestantes ou catholiques; pas de parade, châtiments corporels, rien n'y manquait de ce qui a composé la beauté de l'Allemagne moderne ; c'est dire que nos écoles s'y acclimateraient facilement, une fois sorties de la situation provisoire où les a tenues la longueur de la guerre; des instituteurs mobilisés, choisis parmi les meilleurs, se sont consacrés avec un rare dévouement à cette dure besogne d'organisation, et il est à souhaiter que leurs efforts ne soient pas perdus pour nous.

Enfin, nous ne gardons pas jalousement les produits de nos écoles et nous ne mettons pas l'embargo sur les vocations de voyageurs, — ce qui pourtant ne serait pas toujours impossible. Nous avons d'anciens élèves dans les services administratifs et les ateliers du Congo, en

Gambie, et dans les autres colonies anglaises; en 1915, 6 élèves sortant de notre École des pupilles-mécaniciens sont partis au Maroc, et ils sont employés par le chemin de fer de Casablanca ou d'autres entreprises à des salaires variant de 6 fr. 50 à 8 fr. 50 par jour.

On trouvera peut-être que nous sommes bien généreux. Il serait, certes, tout à fait imprudent d'encourager cette émigration et de mener à trop vive allure cette expansion; mais il faut se souvenir aussi que ce déploiement d'activité comporte, comme stimulant, plus d'avantages que d'inconvénients, que nous arriverons vite à combler les vides, et que la France est partout où un Français se livre à un travail noble et porte la marque de notre civilisation.

CHAPITRE III

LES MAITRES

Ergaste ou l'Instituteur colonial.

Ergaste, un beau matin, s'est embarqué pour les îles. Il avait jusque-là vécu paisible, content d'habitudes rustiques, tout occupé d'enseigner les rudiments aux garnements de son village et de rédiger les missives des notables de l'endroit, qui, pour finauds et retors qu'ils fussent, ne s'avouaient pas grands clercs.

Ce n'est pas que cette vie ait cessé de lui plaire. Il n'a rien d'un désenchanté ni même d'un mécontent, et il lui suffit de travailler au bonheur des autres pour goûter une constante allégresse; mais il est curieux d'imprévu, de pays nouveaux, d'âmes nouvelles, et la mer l'attire depuis longtemps; il sent en soi des provisions de courage et d'initiative, qui n'ont trouvé jusqu'ici qu'un médiocre emploi; il sait aussi que sa patrie a entrepris, au delà des mers, une œuvre grande et belle, et il est jaloux d'y concourir.

Assuré d'être utile et de faire le bien partout où le destin l'aura posté, il ne regrette rien; il ne souffre un peu qu'au souvenir de sa vieille mère, qui le croit perdu et qui le recommande à sainte Anne d'Auray et à saint

Christophe, le bon Passeur. Mais un parfum de découverte déjà le transporte : une lumière éclatante emplit le ciel, des marsouins escortent le bateau, des poissons volants étincellent; parfois une côte blanche apparaît, derrière laquelle on imagine le Désert, avec ses dunes, ses caravanes et ses mirages; et, le soir, quand le soleil tombe brusquement dans les flots, la lune et les premières étoiles sont vertes. C'est tout un monde nouveau qui s'annonce.

*
* *

Le sentiment de sa force et de son courage ne conduit Ergaste à nulle jactance : il arrive même que des doutes s'emparent de son esprit.

Il ne craint rien du pays, ni des habitants. Il a pris la précaution de puiser à de bonnes sources des renseignements pratiques ; il sait qu'il vivra sous ce ciel comme il a vécu dans son village et que personne ne le mangera; il sait que Tartarin n'est pas mort, qu'il a de nombreux enfants : Tartarin-Optimiste, Tartarin-Pessimiste, Tartarin-Négrophobe, Tartarin-Négrophile, Tartarin-Cynégète, Tartarin-Pathologue, Tartarin-Mégalomane, Tartarin-Eautontimorouménos, Tartarin-Pantomathe, Tartarin-Cosmagogue, etc., et il s'est résolu à laisser passer au-dessus de sa tête leurs paroles ailées. Mais est-il bien prêt pour la tâche qu'on va lui confier ? Cela seul le tourmente un peu.

Sans doute est-il en possession de toutes les règles et des mille procédés de son métier; sans doute joint-il à tout ce que les livres lui ont appris une pratique suffisante des arts manuels et du travail des champs. Mais tout cet acquis, il va falloir le faire passer en des formes nou-

velles, le mettre à la portée d'enfants de races différentes et toutes primitives, l'alimenter de notions exotiques, l'amener à faire peau neuve. Une telle besogne n'exige-t-elle pas des dons spéciaux?

Elle exige, assurément, de l'intelligence, de la finesse, de la persévérance. Ergaste connaîtra vite qu'il en est capable; mais il est bon qu'il doute, et qu'il continue à douter, et qu'il ne soit jamais satisfait de son effort d'adaptation.

*
* *

Ergaste saute du bateau dans un train, du train dans une baleinière, et de la baleinière sur un cheval capricieux, dont la crinière et la queue sont teintes en rouge. On l'a désigné pour fonder une école au fin fond de la brousse, à la limite de la savane et de la forêt.

Et cette nouvelle n'a provoqué de sa part ni colère ni jérémiade : s'il s'est résolu à venir aux îles, ce n'est pas avec l'arrière-pensée de se cramponner à la côte; il lui plaît, au contraire, de se dépayser tout à fait, de mener à fond l'expérience.

Moustiques, tornades, toits percés, pain sans levure : qu'est-ce que cela, se dit-il, auprès des potins des villes?

La case qu'il doit habiter ne tient guère? Il la rebâtira et l'embellira. Les légumes coûtent cher? Il en fera pousser. Il n'a pas de meubles? Il en fabriquera. Ni théâtre ni casino? Il cultivera, le soir, sous la lampe, les chères manies de son esprit.

*
* *

Et le voilà à l'œuvre.

Il y a, comme on dit, tout à faire; mais notre homme serait désolé d'avoir à suivre des chemins battus. Jamais il ne s'est senti si heureux : à bâtir, à planter, à créer du matin au soir, il se croit devenu un dieu; dans ce coin du poste qu'on lui a cédé, tout un petit monde sort de ses mains, un petit monde dont il est et demeure le centre, et qui ne dure, qui ne conserve sa cohésion, qui ne s'accroît que par lui.

La trame de sa vie est tissue de joies puissantes et menues : les plaquettes de caoutchouc que ses élèves ont récoltées ont été enlevées d'un seul coup sur le marché, la basse-cour de l'école s'est augmentée d'une couvée de huit poulets, qui se trémoussent et pépient sous les fenêtres, deux de ses anciens élèves sont entrés aux Pupilles-mécaniciens et lui écrivent de bonnes lettres naïves et confiantes, et l'almamy de l'endroit lui a raconté, hier soir, une légende qui donne à l'histoire ancienne du pays une tournure toute nouvelle.

Sans doute pour que sa vie soit tout à fait sainte, les tentations ne lui manquent pas; mais il trouve dans son besoin d'être heureux et d'être utile la force de n'y point succomber. Ne parlons pas des tentations grossières, du jeu d'argent, de la dipsomanie, etc. : elles sont dignes, vraiment, du compagnon d'Antoine plutôt que d'Antoine lui-même, et la forte éducation morale d'Ergaste l'en préserve sans peine. Mais il en est d'autres qui n'ont l'air de rien et qui versent dans l'âme un poison subtil : « Cher Ergaste, venez avec nous, le rouge et le vert des apéritifs étincellent sur nos tables, et nous allons nous livrer aux suprêmes voluptés de l'idéomachie, car notre colonisation a besoin de philosophes » ; répondsleur, Ergaste, que tu es sujet au vertige. — « Cher Ergaste, venez avec nous, nous sommes les Justiciers,

nous avons découvert la Méditerranée, nous seuls servons utilement la cité, et nous voulons dévorer à belles dents le Commandant de cercle, le Gouverneur, l'Inspecteur, et surtout notre collègue X, qui fait du zèle et n'est qu'un âne, notre collègue Y, qui touche des indemnités plus fortes que les nôtres, notre collègue Z, qui a un poste de choix, notre collègue W, qui ne dit rien, qui gagne peu, qui a un mauvais poste, mais dont l'optimisme nous dégoûte »; réponds-leur, Ergaste, que tu as un trop beau jardin pour être jamais anthropophage. — « Venez avec nous, cher Ergaste nous sommes les débrouillards, nous connaissons l'art délicat de ne rien faire sans nous attirer d'histoires; nous disséquons avec adresse les règlements, et nous passons en confortables congés le plus clair de notre temps; Benoîtons de l'enseignement colonial, nous nous rapprochons tout de même de la retraite, et la terre continue de tourner »; réponds-leur, Ergaste, que tu n'éprouves aucune sympathie pour les voleurs; n'écoute que ton cœur, ne vis que pour ton école, chasse le caïman plutôt que la chimère, et tu ne gâcheras pas un bonheur dont tu as en mains tous les éléments.

*
* *

Il y a, dans les solitudes africaines, un animal redoutable, contre lequel on ne saurait trop se prémunir : ce n'est ni le lion, ni le moustique, ni le trigonocéphale, ni la panthère; c'est le « cafard ».

Ses mœurs sont bien connues, et le bon naturaliste Fabre n'y a pas insisté. Le cafard vit de rien : d'idées fausses, de potins infimes, de digestions malaisées, de paludisme négligé, de soirées inoccupées, d'ambitions

sans règle ni mesure, de vanité puérile, de défaut de culture et de réflexion.

Il est, en général, minuscule, et l'on n'y prend garde. Mais, une fois dans la place, il grossit démesurément et très vite : *vires acquirit eundo*. Il attaque de préférence la tête, en cherche le point faible, y perce un trou à l'aide d'une lancette qui se dresse entre ses mandibules, se loge d'abord entre les globes oculaires et le cerveau, puis circule, par intermittences et avec une vitesse croissante, dans toute la boîte crânienne.

Son action est rarement mortelle; elle n'en est pas moins dangereuse et bouleverse toute la vie de l'individu. Elle fausse la vision et finit par l'oblitérer; à force de troubler les circonvolutions cérébrales, elle hypertrophie les facultés imaginatives et atrophie les facultés de raisonnement; elle jette sur toutes les idées comme un voile noir, sous lequel elles s'entrechoquent comme des escargots dans un sac, perdent tout contact avec la réalité et communiquent au patient un déséquilibre général.

C'est une erreur, trop répandue, de croire que le mal du cafard est incurable; ce n'est même qu'une simple indisposition, quand il est pris à temps. Le cafard disparaît à la moindre résistance; il n'attaque, du reste, que l'homme désarmé, et il est aisé, quand on a succombé par surprise, de retrouver rapidement la santé. Les spécialistes recommandent particulièrement l'emploi de la quinine, du bicarbonate de soude et des tonifiants, les œuvres de Rabelais et de Courteline, un sage emploi du temps, qui combine harmonieusement l'exercice physique et l'activité intellectuelle, et des examens de conscience parfaitement sincères. En cas de troubles physiologiques graves, il faut appeler le médecin.

Ergaste a eu le cafard; il l'a eu pendant une demi-journée. Il l'aura peut-être encore; mais il sait comment on lutte contre ses atteintes et que, si l'on est prudent, le cafard est à la vie coloniale ce que le rhume de cerveau est à la vie européenne. Et il attribue méthodiquement à ce malaise passager tout ce que d'autres rejettent sur l'injustice du siècle et l'inharmonie du monde.

*
* *

Après deux ans d'activité joyeuse, Ergaste rentre dans son village natal pour six moîs. Il retrouve avec émotion le paysage aux lignes douces et aux tons frais, dont ses yeux s'étaient déshabitués. On l'interroge, on attend de lui des récits merveilleux : Voyons ? ce n'est pas possible ? Tu ne racontes rien ? Comment sont-ils, ces nègres? Sont-ils si méchants qu'on le dit ? Et que manges-tu, là-bas? Comment es-tu logé? Et les lions ?

Méfie-toi, Ergaste. Le démon de la Fable tourne autour de toi. Ce n'est point pour t'admirer, c'est pour se féliciter de leur prudence que ces bonnes gens te poussent au mensonge. Ne flatte ni leur excès de sagesse ni ton désir de gloire; ne les méprise pas non plus; tu n'as rien fait d'extraordinaire, et ton cœur n'a jamais éprouvé le besoin d'une triple cuirasse d'airain. Sois vrai, dis-leur que tu vis comme eux, parmi des paysans un peu plus bronzés ou cuivrés, et beaucoup plus gais; dis-leur la tâche belle entre toutes que s'est proposée la France outre-mer, et la continuité de son effort, et l'efficacité de ses vertus, et invite les meilleurs d'entre eux à tenter l'aventure.

Instituteurs européens[1].

Que l'Enseignement aux colonies soit une besogne délicate, on en convient aisément, mais on est, à mon sens, trop porté à croire que les difficultés sont les plus fortes, que l'instituteur se résigne à l'échec et garde ici des habitudes d'esprit métropolitaines. Au moins une fois par an, les journaux humoristiques, — ces condensateurs délicieux de l'opinion publique, — se dévouent pour publier la caricature d'une école indigène, — le maître revêtu d'une redingote et ruisselant de gouttes de sueur grosses comme des poires, les élèves nus comme des dieux, trois singes écoutant aux portes, — avec une légende comme celle-ci : « Et maintenant, mes petits amis, nous allons parler de nos ancêtres les Gaulois. »

« Et comment voulez-vous qu'il en soit autrement? me disait récemment un membre fort distingué de l'Enseignement supérieur, les instituteurs qu'on débarque en Afrique ne sont sans doute pas le dessus du panier. » Vous me fournissez, mon cher maître, l'occasion de développer le plus fort argument qu'on puisse invoquer en faveur des instituteurs coloniaux : la valeur de leur recrutement est sensiblement supérieure à la valeur moyenne des instituteurs métropolitains[2].

Ouvrons les dossiers et voyons comment sont nées les vocations :

Les cultivateurs manqués. — Ils sont nombreux en

1. Nous reproduisons ici, en partie, un article paru dans *La Vie*, en 1914.

2. L'Enseignement de l'A. O. F. comptait en 1915 81 Instituteurs européens.

A. O. F.; l'instituteur est souvent fils de petits paysans; quelques succès scolaires l'ont arraché à la terre, mais il garde en lui le goût profond des occupations agricoles; il regrette que l'enseignement métropolitain lui fournisse peu d'occasions de mettre en œuvre des aptitudes qu'il sent très supérieures à ses acquisitions pédagogiques : or, il trouve, en A. O. F., un pays où le métier d'instituteur, pour être vraiment utile, doit se confondre avec celui de planteur. J'ajoute que beaucoup d'instituteurs ne peuvent résister à la tentation héréditaire d'acheter en France quelques champs, une petite ferme : la solde coloniale permet d'arrondir le bas de laine autrement vite que le traitement de France; c'est ainsi que maint exilé ne s'est provisoirement déraciné que pour s'enraciner plus profondément et plus largement. Ceux-là sont les broussards volontaires, ils s'ennuient dans les villes; ils sont à peine arrivés dans le poste perdu où ils vont vivre deux ans qu'ils tracent le plan d'une bananeraie ou d'une pépinière. Et voilà comment, soit dit en passant, un acte de naissance, — ce document si banal, — prend dans un dossier de candidat une importance qu'on ne soupçonne pas : Dupin, fils de Jules-Léon Dupin, cultivateur..., assisté de X..., vigneron, et de Y..., maraîcher, ses témoins, nous a présenté un enfant du sexe masculin. Cher enfant du sexe masculin, sois bien sûr que la recommandation de ton père, le cultivateur, et de ses vieux amis, le vigneron et le maraîcher, vaut cent fois à nos yeux celle de ton député.

Les mécaniciens manqués. — Nombreux aussi les anciens élèves d'écoles professionnelles ou les élèves d'école normale qui auraient préféré les Arts-et-Métiers. Ceux-là encore ont trouvé que l'enseignement métropolitain ne laissait pas assez de place à leur activité manuelle, et

vous les verrez ici s'attacher âprement aux postes qui sont pourvus d'importantes sections professionnelles.

Les maritimes. — Habitants de Bordeaux ou de Marseille, Dakar n'est pour eux qu'une banlieue de leur port natal. Ils entendent parler des colonies depuis leur enfance, ils voient tous les jours des coloniaux et des indigènes de toutes les couleurs ; arrêtés devant les magasins d'équipement colonial ou de produits tropicaux, musant sur la rade à travers les balles de coton et les tas d'arachides, ils ont suivi, sans s'en douter, d'excellents cours pratiques d'enseignement colonial, et leur dépaysement, à leur arrivée en A. O. F., ne dure pas longtemps.

Les Algériens. — La forte race méditerranéenne qui s'est constituée si rapidement au nord de l'Afrique essaime dans l'enseignement colonial comme dans l'administration et le commerce. Elle est par avance acclimatée et adaptée ; elle n'éprouve pas devant l'âme indigène l'appréhension d'un monde inconnu ; du bled à la brousse, il n'y a qu'un pas.

Les commerçants recrutés sur place. — Le grand commerce colonial est une fine bouche : il ne prend pas les premiers venus, il exige une solide instruction primaire et même des diplômes, il impose aux débutants l'obligation d'apprendre les langues indigènes, il les habitue à des efforts considérables. Et, comme le commerce n'est pas nécessairement l'Éden imaginé, il arrive que l'enseignement colonial en soit comme la légion étrangère. Or, cette légion est peuplée, comme l'autre, de bons soldats : j'en connais qui ont parcouru, deux ans durant, la forêt de la Côte d'Ivoire, pour récolter du caoutchouc ; d'autres, qui ont pratiqué la traite des arachides au fond de la Casamance ; ils ont beaucoup vu et, par métier, déve-

loppé leurs facultés d'observation. Bien des instituteurs qui passent dans le commerce ne se doutent pas que le commerce les ramènera à l'enseignement.

Les voyageurs. — Le jeune instituteur à onze ou douze cents francs qui, dans sa petite chambre mal meublée, passe ses soirées à lire des relations d'explorateurs et des revues de géographie, est bien souvent hanté par le désir d'un voyage en lointain pays. Il est allé voir la mer en train de plaisir : c'est beau, la mer; il a parfois visité une exposition coloniale : comme c'est gai, un village noir! Mais son yacht ne sera pas construit de sitôt, et les bourses du tour du monde ne sont pas pour lui. Et voici qu'une revue pédagogique signale des vacances au Soudan, au Dahomey : partons, aux frais de la princesse. Cette race de voyageurs est plus fréquente qu'on ne pense : je connais des instituteurs qui, avant de venir ici, ont exercé à Saint-Pierre et Miquelon, aux Antilles, en Guyane, en Égypte, et qui voudraient que tous les deux ans on les changeât de colonie. Tout le monde y trouve son compte. Il en est même qui compliquent leurs goûts de voyage d'une passion de collectionneurs : des entomologistes, par exemple, dont les sociétés scientifiques ne dédaignent pas les contributions. Un curieux, ne l'oublions pas, c'est toujours un commencement de savant.

Les chargés de famille. — On a beau être sorti le premier de l'École Normale, être pourvu du brevet supérieur, du certificat d'aptitude pédagogique et d'un certificat de travaux manuels, cela ne veut pas dire qu'on s'engage à nourrir, sur un traitement qui n'atteint que rarement 2 000 francs, de vieux parents invalides, des neveux orphelins et deux ou trois enfants qu'on voudrait bien mettre au lycée. Alors on vient faire, aux colonies, un stage d'une dizaine d'années, qui met quelques liards

de beurre dans des épinards singulièrement secs. Et l'on accomplit d'autant mieux sa tâche que les exigences familiales vous ont mûri avant l'âge ; on est rarement un amateur, quand tout un nid attend de vous la becquée.

La plupart des instituteurs de l'A. O. F. peuvent être rangés dans l'une de ces catégories ou dans deux à la fois. La plupart aussi, en plus de leurs aptitudes spéciales à l'enseignement colonial, ont subi une préparation à cet enseignement : ils ont débuté comme adjoints sous les ordres d'un directeur expérimenté, ou bien ils ont, pendant un an, à l'École Jules-Ferry, suivi des cours de pédagogie indigène, d'agriculture et d'hygiène tropicales, etc., ou encore, à la section annexe de l'École Normale de Bouzaréa, ils ont reçu la plus sérieuse éducation pratique ; aujourd'hui, tous les nouveaux arrivants séjournent à la Section spéciale de l'École Normale de Gorée, font classe à l'école annexe, apprennent la pratique des pansements et de la vaccination, passent tous les soirs une heure dans le jardin scolaire, en un mot, s'initient méthodiquement à tous les enseignements qu'ils devront donner et au rôle civilisateur qui leur est départi.

Dira-t-on que nous lançons à la diable, à travers nos colonies africaines, des maîtres improvisés ou rejetés par l'enseignement métropolitain? Une préparation pédagogique au moins égale à celle des autres instituteurs, des goûts coloniaux, une éducation coloniale, la plupart d'entre eux, nous venons de le voir, répondent à ces conditions nécessaires. Je voudrais publier, — mais je n'en ai pas le droit, — les quelques 400 lettres qui m'ont été récemment adressées, en réponse à une petite campagne de recrutement ; les amateurs de psychologie sociale, « aux écoutes de la France qui vient », s'en seraient sûrement emparés avec joie : ils auraient vu

qu'en général l'instituteur qui vient ici a mûri sa décision dans la chaleur de sentiments nobles.

*
* *

Voilà pourquoi, en dépit des difficultés considérables que présente l'enseignement en A. O. F., le désastre attendu ou prétendu laisse la place aux plus pures victoires que nous ayons remportées ici et à de petits miracles, tous les jours renouvelés, de vaillance et d'ingéniosité.

Il est de certaines écoles, — et non des moins solides, — qui ont été bâties, au moins pour moitié, par l'instituteur et ses élèves ; et ne croyez pas qu'il s'agisse d'une case, c'est bel et bien une charpente avec ferme, faîtage, pannes et chevrons, qui est sortie du petit atelier scolaire. Le mobilier, lui aussi, tables, bancs, armoires, vient plus souvent de la forêt voisine que de la maison Delagrave. Et, l'entreprise s'étendant, c'est, en des postes que je pourrais citer, un véritable « village scolaire » qui est ainsi sorti de terre, presque sans secours étrangers : classes de garçons et classes de filles, appartements des maîtres, dortoirs et cuisines, jardin et basse-cour, atelier au fer et au bois, — village lilliputien où s'affaire gaiement un petit monde demi-nu et charmant. Tristes lycées de notre enfance, que n'étiez-vous, au bord du Niger, des villages bâtis de nos mains et plantés d'orangers !

Le recrutement a pris, de son côté, cette allure pratique et bon enfant. Rien ne vaut une tournée dans les villages et quelques palabres au seuil de la case du chef ; beaucoup d'instituteurs européens parlent la langue du pays, et les indigènes sont très sensibles à ces discours

dont ils comprennent tous les termes. Puis, en bien des endroits, l'internat s'est fait si aimable qu'il n'effraie plus personne : des Mutuelles scolaires se sont créées; les produits du jardin, de l'atelier et des récoltes de caoutchouc sont versés dans une caisse commune et reviennent aux élèves sous forme de vêtements, d'aliments choisis; les petites filles cousent des boubous pour les garçons, et les garçons piochent la terre ou saignent les lianes au profit de tout le monde. Un vrai phalanstère !

Les aptitudes ou les préférences que nous avons constatées chez la plupart des instituteurs africains leur permettent de s'affranchir rapidement d'habitudes trop étroitement métropolitaines et de donner avec fruit des enseignements nouveaux. Les jardins scolaires sont en général remarquables : il n'y pousse pas seulement des légumes, mais des bananes, des ananas, du manioc, des ignames, des piments; beaucoup d'entre eux se sont annexé des pépinières, et les enfants emportent chez eux des plants de manguiers, de citronniers, d'orangers, etc. : une telle institution est particulièrement utile dans un pays où le reboisement s'impose. L'enseignement des travaux manuels n'est pas moins heureux, et c'est merveille de voir à quel point les élèves s'y intéressent. Quant à l'enseignement du français parlé, c'est devenu un jeu : au bout d'un an, le petit sauvage d'hier comprend fort bien ce qu'on lui dit et peut suivre une leçon de choses sans difficulté. Tout cela demeure fort éloigné « de nos ancêtres les Gaulois ».

En dehors même de sa classe, l'instituteur africain sait prouver qu'il s'est adapté à son nouveau rôle : il occupe, dans le mouvement intellectuel de l'Afrique occidentale, une place fort honorable. J'ai déjà dit que

certains d'entre eux étaient des entomologistes distingués; d'autres s'occupent de philologie, et j'en connais deux au moins qui parlent la langue la plus difficile de toute l'A. O. F., la *langue poular;* presque tous ont à leur actif des travaux d'histoire et de géographie locales et des recueils intéressants de folklore. Le *Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F.*, qui paraît tous les mois depuis janvier 1913, a donné mainte preuve de ce souci de culture, et des revues de géographie ou d'ethnographie fort connues n'ont pas craint de reproduire ou d'analyser avec éloges les articles de nos « primaires » africains.

Institutrices.

Il y a présentement en A. O. F. une bonne quarantaine d'institutrices européennes, auxquelles il faut joindre une dizaine de monitrices indigènes et une vingtaine de suppléantes européennes, femmes de commerçants ou de fonctionnaires, pourvues de brevets, qui ne sont pas officiellement entrées dans le cadre et qui remplacent les titulaires pendant leurs congés.

Elles sont réparties entre les écoles de filles européennes et indigènes, les orphelinats de métis et les écoles maternelles ; certaines d'entre elles servent comme adjointes dans des écoles de garçons ou sont chargées de classes mixtes.

Si le personnel féminin n'est pas plus nombreux en A. O. F., ce n'est pas que le recrutement des institutrices soit difficile : il ne se passe guère de semaine sans qu'un dossier de candidature soit adressé au Gouvernement Général, et il n'y a pas lieu de s'en étonner,

puisque le même phénomène se produit dans la métropole. Par malheur, l'offre est jusqu'à présent supérieure à la demande; en outre, beaucoup de ces candidatures, tout en étant fort honorables, ne répondent pas exactement aux exigences de notre enseignement africain : les unes, — nous avons des moyens de nous en informer, — sont insuffisamment préparées à une tâche dont elles ignorent les difficultés, elles seront surprises par nos programmes, elles s'obstineront à faire une petite bonne femme de classe, qui dans la métropole ne leur attirerait ni ennuis ni félicitations, mais qui ne tardera pas à dépeupler nos écoles indigènes ; d'autres, qui seraient capables de bonne besogne, sont mariées à des commerçants ou des fonctionnaires, qui sont ou trop mobiles ou trop fixes et dont la présence complique étrangement les mutations ; d'autres encore sont célibataires, libres comme l'air, douées de solides brevets et d'une bonne provision de courage, mais allez donc envoyer au fin fond de la brousse une petite fille qui est sortie hier de l'École Normale ! Elle pleurera, sûrement, et pourtant, tout le monde ne peut pas servir dans les villes. Alors, on choisit; on choisit comme on peut, et quelquefois on se trompe.

Ce qui nous convient particulièrement, c'est le ménage d'instituteurs. Comme les instituteurs sont toujours chargés d'écoles importantes, tous les postes peuvent devenir du jour au lendemain des postes doubles. Mais ce genre de candidature n'abonde pas, il s'encombre d'exigences et de complications : il faut convaincre deux familles au lieu d'une, il faut obtenir deux *exeat* au lieu d'un, etc.

Belles-mères trop tendres et vous, Messieurs les Inspecteurs d'Académie, laissez venir à nous les petits ménages pédagogiques.

*
* *

Le métier d'institutrice coloniale est, en effet, trop nouveau et, souvent aussi, trop pénible, pour qu'une enfant qui vient d'obtenir son brevet élémentaire s'y lance à l'aveuglette, et, si je ne puis souffrir ceux qui racontent à leurs amis métropolitains des histoires de brigands, je me soucie tout autant de ne point dorer la pilule aux débutants.

Il faut, dans nos écoles d'Afrique, des femmes fortes, et fortes dans tous les sens. Au sens de l'Évangile d'abord. Ceux qui sont chargés d'éduquer des enfants, — que ces enfants soient blancs, noirs ou jaunes, — doivent choisir avec soin leurs patrons : saint Nicolas, saint Charlemagne, c'est bien ; sainte Catherine, passe ; sainte Marie l'Égyptienne, non.

Des femmes fortes, des femmes solides. Vous allez faire un long voyage, Madame, et, quand vous serez arrivée à Dakar, il est probable que vos épreuves commenceront seulement : si vous êtes une petite dame douillette, si vous avez votre migraine quotidienne, si la vue d'un lézard vous fait évanouir, si vous craignez la chaleur et le grand vent, il est temps encore de rester à la Ferté-sous-Jouarre. On va vous confier des classes nombreuses et latéolentes, peut-être un internat ; il faudra surveiller la cuisine, diriger la lessive, etc., etc. Si vous n'avez pas peur de tout cela, venez, et tout cela ne tardera pas à vous amuser.

Des femmes fortes, des femmes trempées. Il y a des moments durs, il peut arriver qu'on se sente très seule, que des obstacles barrent momentanément la route. Il faudra garder son sang-froid et, au lieu de pousser son

mari à des extravagances, le maintenir dans le calme et la patience, conditions de toute victoire.

Des femmes instruites, connaissant parfaitement leur métier. L'enseignement se donne ici, — on ne saurait trop le répéter, — une autre tournure qu'en France ; dans les écoles de filles, l'enseignement ménager prend le pas sur toutes les autres parties du programme, et ce n'est pas une institutrice improvisée qui peut réussir.

Des femmes avenantes et sachant se mettre à la portée, non seulement des enfants, mais des familles indigènes. Il est rare qu'en A. O. F. les parents envoient spontanément leurs filles à l'école; il faut aller les trouver au village, leur parler le langage clair qui convient et leur laisser cette impression : « Ça y en a bon, Madame. » Et c'est là un petit succès plus rare qu'on ne croit : le noir est physionomiste, il sait fort bien distinguer entre les marques extérieures de cordialité, établir une hiérarchie des sourires et se méfier des beaux discours : « Y en a content pour parler, y en a trop menteur. » Ne soyez pas contente pour parler, Madame, mais parlez pour qu'on soit content et qu'on vienne à vous.

A travers ces mille difficultés et à cause d'elles, quel rôle magnifique pour une femme de cœur !

*
* *

Des femmes de cœur, des femmes dévouées et sûres de leur métier, j'en connais beaucoup parmi les institutrices actuelles de l'A. O. F. Pas toutes les quarante : on ne me croirait pas, si je l'affirmais. Mais les bonnes, les saintes, l'emportent largement sur les médiocres et le reste.

Je dois à la vérité de reconnaître que le premier recrutement a été un peu mêlé ; il a même ressemblé, en de certains endroits, au peuplement de la Louisiane. Maintenant, justice est faite, ou à peu près ; en tous cas, justice se fera. Je dois dire aussi que certaines institutrices ont trop volontiers choisi parmi leurs obligations et, par exemple, se sont uniquement préoccupées de l'enseignement des petites blanches et des petites mulâtresses au détriment des fillettes noires, ou bien, chargées de classes exclusivement indigènes, ont préféré le tran-tran métropolitain aux besognes immédiatement pratiques qu'on attendait d'elles. Celles-là savent bien aujourd'hui qu'il faudra se soumettre ou se démettre.

Mais nous sommes décidément libérés des hésitations et des imperfections inévitables du début, et le type de l'institutrice coloniale, tel que nous voulons qu'il soit, apparaît nettement dans toutes les colonies de l'A. O. F.

Celle-ci, qui sert en Afrique occidentale depuis plus de dix ans et qui ne sait ce qu'est un ennemi ou une simple brouille, garde, avec un merveilleux sourire indulgent et confiant, le même entrain qu'à ses débuts : elle a fondé et dirige un orphelinat de métis, très loin de la côte. On la vénère partout où elle passe, et, avec tout cela, elle est gaie !

Cette autre a pour spécialité de doubler la population scolaire dans tous les postes où on la nomme ; elle va trouver les parents, arrache des concessions aux marabouts ; dans un centre intensément musulman, elle s'est juré de peupler une classe de filles, et je serais fort surpris qu'elle n'y parvînt pas.

Cette autre, ancienne élève de l'École Jules-Ferry, a donné à la méthode directe une souplesse, une fécondité, que je n'ai constatées nulle part ailleurs. Ah ! le fran-

çais qu'elle enseigne devient vraiment une langue maternelle ; il y a certainement en elle un peu de cette flamme qui, dit-on, animait les Apôtres.

Cette autre parle quatre ou cinq dialectes indigènes ; les gens du village la considèrent avec surprise et respect, et l'École des filles n'est plus assez grande.

Cette autre s'est mis en tête de faire, des petites sauvageonnes qui lui sont confiées, des dentellières, — un vrai béguinage. Et elle y arrive.

Cette autre est chargée d'une classe de garçons dans un Cours Normal, — de grands diables de 15 et 16 ans qui charrient droit sous sa férule.

Cette autre a transformé son petit internat de malinkés en un véritable pensionnat : on chante autour du piano, on entretient un joli parterre, mais en même temps on coud des culottes pour les garçons de l'école voisine et on tricote des bonnets pour les poupons du village.

Celles-là, des « Maternelles », ont groupé autour d'elles, en un clin d'œil, chacune une soixantaine de tout petits, diversement colorés, et les retiennent sans effort, les amènent à nous par des sentiers fleuris et joyeux, au son des rondes.

Cette autre, qui dirige une grande école depuis dix ans, ne s'est jamais brouillée avec ses adjointes !

Et mon palmarès n'est pas terminé. Je ne l'arrête ici que par crainte de fatiguer mon lecteur et d'éveiller ses doutes. Mais on peut me croire, si j'affirme qu'avec un tel personnel nous amènerons, quand nous voudrons, l'enseignement des filles au même niveau que celui des garçons.

*
* *

Il est regrettable que, jusqu'à présent, l'enseignement des filles n'ait pu trouver d'auxiliaires, comme l'enseignement des garçons, dans le pays même. Il y a bien, nous l'avons vu, pour toute l'A. O. F., une dizaine de monitrices ou surveillantes indigènes, mais elles rendent de bien pauvres services, et aucune d'elles ne peut être comparée à un instituteur indigène de valeur moyenne.

Et pourtant, nous ne pouvons songer à développer nos écoles de filles, tant que nous n'aurons à notre disposition qu'un personnel européen. Les budgets ne sont pas extensibles à l'infini.

La clé du problème, c'est la création, à Dakar ou à Gorée, d'une École Normale de filles, — École Normale résolument modeste, où l'on ne pratiquera guère que l'enseignement ménager et l'enseignement maternel. L'institution, à ses débuts, donnera peut-être quelques mécomptes, comme toutes les institutions ; mais, si l'on tient vraiment à la faire vivre, elle se développera régulièrement et elle apportera à notre œuvre de colonisation un appoint nécessaire et trop longtemps négligé.

Recrutement européen.

Notre œuvre coloniale en Afrique occidentale n'a jamais manqué d'hommes, mais elle manque fréquemment de personnel. Et, si son histoire donne matière à un merveilleux Plutarque français, ses « cadres » se trouvent rarement au complet.

Notre Enseignement, par exemple, recrute malaisément son personnel européen. Sans doute puisons-nous largement aux ressources locales et disposons-nous d'un corps d'instituteurs indigènes qui nous rend de précieux

services. Mais ce recrutement ne nous suffit pas. Longtemps encore l'Européen sera seul capable d'assumer ici les besognes d'organisation et de direction, qui exigent des provisions abondantes d'initiative, de persévérance et d'attention; les écoles régionales, par exemple, ne donnent leur plein rendement que si on les confie à des maîtres métropolitains, habitués aux complexités de la vie scolaire, assurés de ne se perdre pas dans les détails et de garder une forte autorité sur leurs adjoints. Certains instituteurs indigènes montrent assurément que ces qualités ne sont pas inaccessibles pour eux; mais leur cas est exceptionnel, et notre enseignement, pour aller de l'avant, ne peut se passer d'une bonne centaine d'instituteurs européens, choisis parmis les meilleurs.

Or, l'enseignement métropolitain souffrait, dès avant la guerre, d'une grave crise de personnel, dont les causes ont été maintes fois analysées, et l'on comprend que les Inspecteurs d'Académie aient hésité à se dessaisir, au profit des colonies, d'auxiliaires jeunes et actifs; la loi leur confère un droit redoutable, qui leur permet d'empêcher les évasions : la délivrance de l'*exeat*; ils en usent, et l'on ne peut leur en vouloir; mais cela complique singulièrement notre tâche. Il nous faut vingt candidatures en moyenne pour un poste vacant, et des mois et des mois d'attente. La Mission laïque, qui nous envoyait tous les ans deux ou trois maîtres excellents, a dû renoncer à son rôle bienfaisant de pourvoyeuse : nous sommes donc réduits à nos propres moyens, nous entreprenons à distance une propagande difficile, le son de nos voix parvient affaibli aux oreilles intéressées.

Il est vrai que les candidatures d'institutrices sont nombreuses; mais ce sont des hommes qu'il faut à la tête de nos écoles régionales et urbaines : nous comptons

parmi nos élèves des gaillards de seize ans et plus, nos programmes surtout pratiques demandent que le directeur soit à l'occasion menuisier, forgeron, planteur ; nous ne pouvons laisser notre Enseignement, et avec lui toute l'A. O. F., tomber en quenouille.

Au vrai, nous ne pensons pas que cette crise se prolonge. Mais patience et longueur de temps sont ici particulièrement nécessaires : en même temps que des obstacles administratifs à surmonter, il y a tout un courant d'opinion à remonter.

Je me suis beaucoup occupé, ces dernières années, de susciter des candidatures. Avec une complaisance parfaite, la presse pédagogique a inséré des « réclames », où je célébrais les mérites de notre salade et de notre vin d'Arbois. Et j'ai reçu, par fournées, des demandes de renseignements, — de longues lettres, toutes intéressantes, amusantes aussi, parfois effarantes, quelques-unes tout à fait extraordinaires.

*
* *

Tous mes correspondants sont certainement de braves gens, dévoués à leur métier et courageux ; on sent que le papier timbré est tout prêt pour la demande officielle, qu'il ne manque plus qu'une petite palabre pour déclencher la décision. Et il faut être vraiment courageux pour songer à s'aventurer dans un pays qu'on ignore si profondément.

L'un m'écrit : « Serai-je nommé au Soudan ou dans le pays des Rivières ? » et un autre : « De toutes les régions de l'Afrique occidentale française, c'est le Maroc que je préfèrerais. » Vous me direz que c'est là une pure ignorance de nomenclature, et que ce n'est pas grave ; j'en conviens.

Ce qui est plus grave et qui arrête bien des vocations, c'est l'ignorance totale des conditions de vie. Sans doute, quelques-uns de mes correspondants voient en rose l'existence coloniale, et l'on retrouve dans leurs lettres enthousiastes et colorées l'influence du bon Bernardin de Saint-Pierre, de Leconte de Lisle, de Pierre Loti, ou bien de Mayne Reid et de Feminore Cooper. « J'ai l'esprit aventurier; je rêve d'une vie sauvage et généreuse », dit un jeune normalien de dix-huit ans. « J'ai été zouave, dit un autre, et j'ai la nostalgie des vastes horizons. » Même une postulante m'adresse des vers, qui sont fort bien, ma foi, mais qui ne sont pas très géographiques :

Je rêve bien souvent de vos ciels embrasés,
D'arbres épanouis en fleurs miraculeuses,
De grands fleuves roulant des eaux tumultueuses,
D'insectes d'or, d'oiseaux brillants et veloutés.
. . . . . .
Et j'aimerais passer, apeurée et ravie,
A travers ces forêts où le silence dort,
Où les fauves cruels, en clignant leurs yeux d'or,
Rôdent pour assouvir leur faim inassouvie, etc.

Ceux-là seront déçus quand ils passeront à Dakar, et le Service du personnel aura bien du mal à les caser dans les paysages d'opéra-comique qui les hantent.

Mais le plus grand nombre n'a pas ce bel optimisme, et la plupart des lettres sentent plutôt la poudre et l'iodoforme que le parfum des papayers. « Est-on isolé au milieu des indigènes ? Faut-il apprendre leur langue ? Est-on regardé comme un ennemi ? » ou bien : « Les populations sont-elles barbares ? Vit-on en sécurité ? Faut-il faire la classe l'arme à l'épaule ? »

Puis vient le chapitre des maladies. « Le climat est-il

meurtrier ? Un Européen peut-il se rendre en Afrique sans craindre les redoutables maladies qui déciment la plupart de nos troupes ? C'est ici le point le plus obscur et surtout le moins encourageant. » On semble croire que le paludisme vous saisit dès qu'on débarque. « Si mon fils doit trembler la fièvre jusqu'à la fin de ses jours, m'écrit un père de famille, je ne le laisserai pas partir. » Il paraît aussi qu'il pleut toute l'année au sud du parallèle de Dakar, et qu'au nord « on risque de mourir de soif ».

Autre question : comment voyage-t-on ? « Je ne sais monter ni à cheval ni à chameau. » — « Les caravanes sont-elles quelquefois attaquées ? » —« Le voyage est-il à nos frais ? » « Faut-il emporter des caisses de vivres ? »

« Enfin, dans ces lointains pays, les garanties sociales sont-elles bien assurées ? Ne peut-on vous mettre en prison pour un oui ou pour un non ? N'est-ce pas le règne de l'arbitraire, et ne doit-on pas craindre autant des blancs que des noirs ? »

En conclusion, tous ou presque tous voudraient être nommés au Sénégal. A leurs yeux, le Sénégal est le paradis de l'Afrique occidentale française : il y a là de vraies villes, un chemin de fer, un climat plus sec, ce qui n'empêche pas la végétation d'être « luxuriante ». Les autres colonies sont peu demandées.

Toutes ces questions m'ont reporté de plus de vingt ans en arrière, au temps où mes jeudis étaient consacrés à vivre, dans un coin du jardin paternel, les aventures de Robinson. Soyez assurés, pourtant, que j'ai répondu sans ironie, le plus franchement que j'ai pu, et sans dorer la pilule. Au fond de ces naïvetés, de ces illusions ou de ces ignorances, il y a, j'en suis convaincu, de belles ressources de dévouement et d'audace ; les auteurs

des lettres que j'ai citées ne les ont pas écrites sans frémir un peu et sans dompter en eux une timidité fort excusable ; ils ont vaincu des craintes familiales ; ils ont d'autant plus de mérite qu'il sont moins renseignés.

*
* *

Tout de même une telle méconnaissance de la vie coloniale est surprenante. Le temps des flibustiers et des boucaniers est passé, et les coloniaux d'aujourd'hui se recrutent par toute la France, dans les provinces les plus paisibles; des courants de relations fréquentes et continues se sont établis entre les colonies et la métropole; il semblerait que les distances se fussent réduites et que l'émerveillement dût se ramener à de justes proportions. Mais il subsiste de toutes petites causes, qui gâtent tout.

Ainsi, un chroniqueur incisif faisait remarquer récemment, dans la *Phalange*, qu'en dépit des progrès considérables accomplis par la géographie, la plupart des ouvrages scolaires demeurent imprécis et faux ; et il citait un petit manuel, rédigé, s'il vous plaît, par un inspecteur primaire, qui plaçait à Conakry le delta du Niger. Ce n'est pas un exemple isolé; la plus récente édition d'un grand atlas présente le chemin de fer de Guinée comme simplement projeté. Tout le reste est à l'avenant, et ceux qui viennent ici ne peuvent guère compter sur les livres courants pour s'informer.

Chercheront-ils des ouvrages plus savants et mieux documentés? Le plus souvent ils s'y perdent, car une connaissance même élémentaire des colonies leur fait défaut. Songez que dans tous les programmes, aussi bien secondaires que primaires, l'étude des colonies est à la

remorque de l'étude de la France. Or, beaucoup de maîtres ont la déplorable habitude de s'attarder au début des programmes ; et, quand vient la saison des examens, c'est à peine si l'on aborde l'Algérie ; le cours n'est pas fini, ou les dernières leçons sont bâclées : ce sont les colonies qui paient les frais du retard ; les bons élèves sont très forts sur la géographie physique du massif central, mais ils croient volontiers que Madagascar est une île du Golfe de Guinée.

Nous trouverions sans peine mille autres petites causes d'ignorance. Je me contenterai d'ajouter celle-ci, qu'un vieux colonial, M. Delafosse, a si joliment analysée : l'exagération coloniale. Le colonial est un peu comme le chasseur : il ne retient que l'extraordinaire et, au besoin, l'invente ; il abuse malicieusement de la crédulité de son public ; il exagère dans un sens ou dans l'autre, mais il exagère ; ça l'amuse, cet homme, et ça le grandit ; et, tandis qu'ici la vie coloniale lui paraît toute simple et normale, il s'admire de l'avoir vécue, dès qu'il rentre ou ou même qu'il écrit en France.

Et voilà comment, malgré l'abondante et solide littérature coloniale qui tous les jours enrichit la science française, les colonies apparaissent à nos concitoyens sous les couleurs d'une image d'Épinal.

*
* *

Puisque j'en trouve l'occasion, je demande en grâce aux amis de notre Enseignement et aux partisans de la cause coloniale de ne point participer à ces calembredaines.

La vie coloniale qui s'offre aux instituteurs n'est ni plus pénible ni plus inquiétante que la vie qu'ils mènent

dans les villes ou les villages de France, et elle est souvent plus intéressante et plus rémunératrice. Que les candidats possibles se défient des beaux parleurs, des m'as-tu-vu, des aigris ; qu'ils ne se laissent pas éblouir par l'auréole tropicale de leurs interlocuteurs ; qu'ils soumettent leurs affirmations à une critique serrée, et qu'ils puisent leurs informations à des sources calmes et diverses. Et nous marcherons, avec un courage nouveau et des troupes fraîches, à l'assaut des dernières tranchées de la barbarie.

La section normale.

Le paquebot ralentit sa marche; Gorée s'allonge à babord, blanche épave battue des flots, et Dakar se dresse à tribord, fière de sa jeunesse et de sa puissance. L'ancre descend dans un grand bruit de chaînes ; une nuée de diables noirs saute à l'abordage. Sur le pont, un groupe se forme, comme à l'issue d'une élection, d'une loterie ou d'un examen, autour d'une liste, où les passagers fonctionnaires cherchent avidement le lieu de leur affectation. « Veine! je retourne au Soudan. — Hélas! je reste à la côte! »

L'instituteur nouveau venu n'échappe point à ces impressions de tirage au sort; il a, du moins, la certitude qu'avant de faire voile vers son poste définitif, il va stationner quelque temps sur ce wharf de l'A. O. F. qu'est le Cap Vert, intermédiaire à tous égards entre l'Europe et le continent noir.

Le Service du personnel a visé le livret de solde, l'Inspecteur a jeté sur l'angoisse du débutant quelques fleurs de bienvenue, la Douane a mis des croix blanches

sur les cantines : en route pour la Section Normale de Gorée !

*
* *

L'île de Gorée est un des points les plus sains de la côte d'Afrique ; son avenir est même dans les sanatoria. Elle est fouettée par la moindre brise qui vient des quatre points cardinaux, et la température y est toujours plus basse qu'à Dakar. Les nuits y sont fraîches. La lutte contre le moustique, étroitement localisée et libre du souci des marigots, y est facile. C'est de l'Afrique pour rire. Et le « sectionnaire » s'y acclimate insensiblement. Il y prend, sans dures leçons et sur simples conseils, les habitudes d'hygiène indispensables.

Gorée est une ville, — une ville un peu morte et démolie sans doute, — mais elle est composée de maisons de pierre, dont quelques-unes sont fort belles et même intéressantes ; elle n'inflige pas au visiteur la tristesse des terrains vagues, la résignation à la pauvreté des cases mal bâties et mal plantées, l'agoraphobie, qui vous saisit parfois dans la brousse. Et elle est à vingt minutes de Dakar, où scintillent les magasins et s'injurient les cochers. Elle ouvre sur l'Afrique une porte d'un vieux travail français, et d'une solidité rassurante.

Gorée est peuplée presque exclusivement de noirs, et de noirs qui nous connaissent depuis longtemps, qui nous aiment bien et qui n'ont rien de féroce. A les fréquenter, on s'accoutume à tenir compte des différences de toute nature qui les séparent de nous, mais on s'accoutume aussi à penser que le noir de toutes nuances n'est pas l'être mystérieux, impénétrable et sauvage que les Expositions coloniales nous représentent.

Gorée est, enfin, un centre universitaire. Nos ressources essentielles d'enseignement s'y trouvent ramassées. Nous y tentons des expériences de longue haleine et de toutes sortes. Nos moindres intentions y revêtent une forme concrète. Le sectionnaire s'y baigne du matin au soir dans des eaux pédagogiques.

*
* *

Les instituteurs nouveau venus, pendant leur stage à la Section Normale, reçoivent la solde de leur grade et ils ont droit au logement. Mais ils demeurent parfaitement libres de leurs mouvements ; nous ne les enfermons pas, et nous n'avons pas prévu de « règlement intérieur » à leur usage. Ils travaillent sous leur propre responsabilité et pour leur compte ; à la fin de leur séjour à la Section, ils subissent un examen, qui leur vaut un « Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Écoles de l'A. O. F. », et qui les dispense du Certificat d'Aptitude pédagogique pour leur titularisation ; cet examen comporte des épreuves d'histoire et géographie de l'A. O. F., de pédagogie théorique et pratique, de travail manuel, d'agriculture et de médecine tropicales, qui doivent prouver, sinon des connaissances étendues, au moins des aptitudes à l'enseignement des indigènes, et un certain sens de l'adaptation.

Les seules obligations qui leur soient imposées, c'est le service régulier à l'École annexe, la production d'un certain nombre d'essais de travail manuel et le travail au jardin scolaire. Pour le reste, les sectionnaires sont considérés comme des étudiants de Sorbonne, libres de distribuer leur temps comme ils l'entendent : le Directeur et les professeurs de l'École Normale guident simplement

leurs recherches, leur corrigent des devoirs, leur donnent des conseils, leur ouvrent les yeux.

Il est désirable, en effet, que les sectionnaires ne se considèrent plus comme des écoliers et qu'une large part revienne à leurs propres efforts dans leur formation professionnelle. L'instituteur colonial doit être un homme d'initiative et de persévérance : il convient donc de ne pas le tenir en lisière jusqu'au jour où il prendra la direction d'une école, de l'entraîner au travail personnel et au gouvernement de soi-même, d'éveiller avant tout son désir de curiosité et ses goûts d'action.

*
* *

En dépit des difficultés de recrutement, dont l'Enseignement colonial, comme l'enseignement métropolitain, a souffert dans ces dernières années, la Section Normale annexée à l'École Normale d'instituteurs indigènes fonctionne depuis 1913. Sans doute n'a-t-elle jamais été surpeuplée ; sans doute a-t-elle dû parfois, en raison des nécessités du service, restreindre la durée réglementaire des études, qui est d'une année. Elle n'en a pas moins rendu de précieux services et donné la preuve certaine de son utilité.

Elle avertit les débutants des conditions spéciales de l'enseignement indigène et elle évite, même aux plus intelligents et aux plus cultivés, bien des tâtonnements et des erreurs.

Elle nous permet, en ces temps de crise du personnel, de recruter nos instituteurs en dehors des cadres métropolitains et d'admettre, sans risques de débâcle, des candidats médiocrement diplômés.

Enfin, nous lui devons de pouvoir mettre en observa-

tion, avant de les lancer en A. O. F., les nouveaux arrivés, et de leur réserver les fonctions qui conviennent le mieux à leur tempérament.

On voit qu'elle mérite de vivre.

Instituteurs indigènes.

L'instituteur européen est, pour notre Enseignement, un élément indispensable. Sa culture et ses facultés d'assimilation sont garanties par une éducation méthodique, des titres sérieux et un stage dans les écoles métropolitaines ; il est capable aussi, en général, de plus d'initiative, d'esprit organisateur et d'autorité personnelle.

Mais nous ne pouvions songer à pourvoir toutes nos écoles africaines d'instituteurs européens. Bien qu'on ait pris la précaution, en Afrique comme dans la métropole, de ne le point couvrir d'or, l'instituteur européen coûte cher : sa solde est, en moyenne, deux fois plus forte que celle des instituteurs indigènes, et il faut, environ tous les deux ans, payer son retour en France, sa solde de congé pendant six mois et parfois davantage, le transport de sa famille, tous frais qui lui sont communs avec les autres fonctionnaires européens, mais qui disparaissent, dès qu'on fait appel aux ressources du pays. Il est bien certain que l'enseignement de l'A. O. F. n'aurait jamais fait de progrès sensibles, — au moins quant au nombre des élèves, — si l'on s'était contenté de recourir aux instituteurs venus de France.

A cette difficulté budgétaire vient s'ajouter la crise de personnel dont souffre, depuis longtemps déjà, l'enseignement métropolitain. Dans certains départements, le nombre des candidats à l'École Normale primaire est tout juste égal, quand il n'est pas inférieur, au nombre

des élèves à admettre : la loi militaire de 1905 a privé les instituteurs d'un privilège appréciable et, à mon avis, fort justifié, et elle a ôté toute raison d'être à l'engagement décennal ; les traitements, en dépit d'une apparence — bien tardive — de relèvement, sont demeurés inférieurs à la paie moyenne des bons ouvriers de nos usines, et les attaques contre l'école laïque et ses maîtres, succédant aux dithyrambes des débuts de la Troisième République, ont déconsidéré ce métier qui, tout modeste qu'il fût, avait semblé jusque-là anoblir son homme. Aussi comprend-on sans peine que l'enseignement métropolitain ait mis l'embargo sur son personnel et refusé, quasi méthodiquement, l'*exeat* à ses meilleurs maîtres. On n'imagine pas la peine que nous vaut le recrutement de quelques instituteurs européens : il y faut des mois et des mois, des appels pressants dans les revues pédagogiques, lettres sur lettres, démarches de toutes sortes, et, quand nous avons mis la main sur un candidat disponible, c'est tout juste s'il ne faut pas payer des droits de douane.

Songez aussi que les colonies sont en France singulièrement méconnues et même calomniées : la vie qu'on y mène apparaît aux meilleurs esprits sous les couleurs sombres d'un mélodrame ; on se demande, nous l'avons vu, « s'il ne faudra pas faire classe l'arme à l'épaule », si les fauves n'envahissent pas toutes les nuits la chambre à coucher, si l'on ne tremble pas la fièvre du matin au soir, si les mœurs administratives ne sentent pas trop le banditisme et la piraterie, si les indigènes ne sont pas toujours amateurs de chair fraîche, s'il n'y a pas un serpent sous chaque brin d'herbe. Quand un fonctionnaire métropolitain part aux colonies, sa famille ne sait plus à quel saint le vouer.

C'étaient là de fortes raisons pour qu'on se décidât à recruter des instituteurs parmi les indigènes eux-mêmes; mais il en est une autre qui ne paraît pas moins intéressante.

L'instituteur indigène connaît la langue, les mœurs et les idées du pays mieux que quiconque. Bien dirigé, cultivé, soigneusement formé à sa tâche, il est en mesure de pénétrer dans l'esprit de ses congénères plus profondément que l'instituteur européen, de lutter avec des armes plus précises contre les préjugés et les résistances injustifiées, d'exercer une action plus sûre et plus continue. A cet égard, il est un auxiliaire indispensable de notre œuvre d'enseignement, et les instituteurs européens qui savent utiliser leurs adjoints indigènes s'en rendent bien compte.

*
* *

C'est en 1904 seulement qu'on a songé à utiliser méthodiquement les indigènes comme instituteurs. Une section normale fut annexée à l'École des Fils de Chefs et, tant bien que mal, prépara quelques élèves à une sorte de brevet élémentaire.

Puis, l'institution s'est étendue, mais sans une régularité suffisante. Jusqu'en 1913 l'École Normale n'a jamais connu l'existence parfaitement indépendante qui était nécessaire à son développement : elle est restée à la remorque d'un autre établissement, École des Fils de Chefs, École Secondaire; son personnel enseignant n'a jamais eu pour unique obligation le devoir de former des instituteurs; une direction précise ne lui a pas été donnée, et les programmes, pendant 10 ans, sont demeurés indéterminés. Surtout le recrutement des élèves a suivi la

plus capricieuse des courbes : 15, 30, 17, 27, 35, 27, 9. Le chiffre des admissions a varié sans raisons valables, au gré des Commissions d'examen. En 1912, par exemple, à la suite de petits conflits qui s'étaient élevés au sein de la Commission, 9 élèves-maîtres seulement sont entrés à l'École : 9 instituteurs que les colonies de l'A. O. F. se sont partagés en 1915 ! Jolie promotion !

Depuis 1913, l'École Normale s'est enfin donné une existence à part; elle a un personnel qui lui appartient en propre, des programmes fixes, et tout un domaine où elle évolue librement[1]. Son recrutement s'est régularisé : chaque promotion compte en moyenne 30 élèves-maîtres, et toutes les colonies, sans exception, y participent; en 1915, par exemple, les élèves admis se répartissaient de la façon suivante :

9 du Sénégal,
9 du Haut-Sénégal et Niger,
5 de la Guinée,
4 de la Côte-d'Ivoire,
3 du Dahomey,

et cet équilibre ne pourra que se parfaire.

Dès maintenant l'enseignement de l'A. O. F. compte environ 180 instituteurs indigènes, et ce chiffre s'augmentera tous les ans de 30 au moins. Il n'est pas nécessaire, en effet, de passer par l'École Normale pour devenir instituteur : il suffit d'être reçu à l'examen de sortie, qui porte le nom de Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Écoles de l'Afrique occidentale française, et les moniteurs, en travaillant, peuvent fort bien y parvenir.

*
* *

1. Voir plus loin : l'École Normale William Ponty.

Le Certificat d'aptitude à l'Enseignement, qui a remplacé en 1908 le Brevet élémentaire, comporte :

1° Des épreuves écrites : dictée avec questions, composition française, problèmes d'arithmétique et géométrie, écriture ;

2° Des épreuves pratiques : dessin, travail manuel, classe à l'école annexe ;

3° Des épreuves orales : lecture expliquée, interrogations sur l'arithmétique, l'histoire et la géographie, les sciences usuelles, l'agriculture, l'hygiène et la médecine usuelle, la pédagogie des écoles indigènes.

On voit que nos instituteurs du cadre indigène doivent donner la preuve d'une culture assez étendue, qui correspond à peu près à celle qui est exigée, dans la métropole, par le Brevet élémentaire. Mais, dans le détail, elle est adaptée au caractère du pays et aux besoins des écoles indigènes. A mesure que l'institution évolue, on exige, en effet, de l'instituteur africain, que son attention se porte de plus en plus sur le développement des ressources locales et l'association des indigènes à notre œuvre ; nous voulons que l'activité scolaire soit étroitement solidaire de toutes les autres tendances de notre administration : progrès agricole, assainissement, progrès industriel et commercial, acclimatement de la prévoyance et de la mutualité, etc., etc., et l'instituteur doit être capable de s'assimiler sans effort des notions d'agriculture, de technologie, d'hygiène, etc.

Les épreuves d'examen portent la marque de ce souci constant : elles maintiennent l'attention des candidats sur les aptitudes et les besoins de leur pays, elles ne s'égarent ni dans les abstractions ni dans les raffinements littéraires ; si, par exemple, elles portent sur la morale, c'est pour signaler aux candidats et les amener à con-

damner le défaut capital de leur race, la vanité, et si elles empruntent des citations aux écrivains du grand siècle, c'est pour faire commenter ce vers de La Fontaine, qui s'applique si joliment à notre programme de reboisement :

Nos arrières-neveux nous devront cet ombrage.

Après deux ans de stage, les instituteurs indigènes peuvent se présenter au Diplôme supérieur d'Études primaires, qui est quelque chose comme un Brevet supérieur, et qui vaut aux lauréats une indemnité annuelle de 300 francs. L'objet principal de cet examen est de communiquer aux instituteurs le désir et l'habitude de se cultiver; c'est aussi d'insister sur les parties essentiellement pratiques de notre programme d'Enseignement primaire supérieur : hygiène, agriculture, procédés concrets d'enseignement, application systématique des moindres données scientifiques au perfectionnement du pays.

Et tout cela n'empêche pas nos instituteurs indigènes de posséder une bonne culture générale. On avait commencé, ici comme dans la métropole, par donner le pas aux sciences positives sur les enseignements plus larges et plus profondément éducatifs, comme celui de la langue française, de l'histoire, etc., et les formules mathématiques, les mots savants à désinences grecques volaient sur les lèvres de nos jeunes pédagogues, qui les savouraient avec volupté et y puisaient de nouvelles raisons d'orgueil. On s'est repris, et c'est à peine un paradoxe de prétendre que le vrai savoir s'acclimate plus aisément dans nos écoles indigènes, à mesure que la science paraît s'en éloigner.

Nos maîtres indigènes deviendront plus tard, si bon

leur semble, des chimistes éminents et des algébristes audacieux. Pour le moment, ce que nous devons leur demander, c'est d'être des gens de bon sens et de tête solide, capables de discerner un bon livre et d'en tirer profit, d'occuper leurs loisirs avec intelligence et de nous préparer des générations pondérées et laborieuses.

*
* *

C'est une surprise pour beaucoup de voir avec quelle aisance la plupart des instituteurs indigènes se meuvent dans leur classe. Sauf exceptions très rares, l'autorité leur est naturelle et la timidité ne les paralyse pas; ils parlent ferme, se font obéir, et peuvent se permettre d'exiger beaucoup de leurs élèves.

Le métier leur plaît, et, parmi eux, nombreux sont les fils de chefs, qui auraient pu prétendre à d'autres fonctions; le rôle de l'instituteur rappelle celui du marabout, avec le lustre que lui donnent en plus la science des blancs et la consécration officielle, et l'indigène ne cache pas son admiration pour ceux de sa race qui « connaissent bien lire », qui « connaissent manière Toubab » et que n'épouvante plus l'astuce européenne. Au concours d'entrée de l'École Normale, en 1915, nous avons demandé aux candidats, en guise de composition française, de nous dire pourquoi ils voulaient être instituteurs; les motifs sont intéressants à connaître, ils sont avoués avec naïveté par des garçons qui en moyenne ne dépassent guère seize ans, et voici à peu près comment ils se répartissent :

Orgueil de collaborer à la civilisation : « Je veux surtout être instruit pour enseigner et civiliser mes petits frères de l'A. O. F. » — « J'instruirai les enfants de la

brousse, qui ne sont pas encore civilisés. » — « L'instituteur est un bienfaiteur de l'humanité : il répand la civilisation française. » — « Je montrerai à mes semblables comment il faut faire pour travailler la terre et avoir une bonne récolte. » — « Je montrerai comment il faut pratiquer les règles de l'hygiène. » — « J'instruirai les petits enfants, et je forgerai ainsi des bras qui seront utiles à la Patrie. » — « Je serai très utile aux habitants de mon village. Je leur apprendrai à vivre comme des hommes civilisés. Les villages voisins les imiteront. Une région entière deviendra française de cœur, et je serai fier de mon petit savoir. » Etc., etc.

Joie d'instruire : « Tout homme instruit et qui sait bien employer son instruction vit heureux. » — « J'apprendrai tant de choses sérieuses. » — « Je ne serai pas comme un étranger parmi mes semblables, je pourrai entrer en communication avec eux par la lecture et l'écriture. » — « C'est si bon d'apprendre quelque chose et c'est si beau de savoir. » — « L'ignorant est comme un aveugle dans la rue. » — « L'ignorance est une nuit sans lune. » Etc., etc.

Joie de se hausser au rang des Français : « Puisque je suis Français, il est nécessaire que je sois instruit et que je puisse subvenir à mes besoins. » — « Chacun en France ne peut-il pas s'élever par son propre mérite et l'instruction n'est-elle pas la clé qui ouvre toutes les portes ? » — « Je veux être un instituteur, un bon aide français. » — « Je pourrai faire comprendre à mes semblables tout ce que commande la loi. » Etc., etc.

Situation sociale : « Ce sera un honneur pour moi et pour mes parents. » — « Cette fonction est plus honorable et plus respectable que toutes les autres. » — « Je commanderai une école tout entière avec des moniteurs.

Je serai heureux d'instruire des petits noirs, dont les parents seront contents de moi. J'habiterai auprès du chef de village, auquel je donnerai des conseils. Je rendrai service à l'Administrateur du poste. » Etc., etc.

Amour du métier pour lui-même : « Mes élèves m'aimeront bien. » — « Mes élèves travailleront bien, parce qu'ils auront de l'affection pour moi. » — « Je ne connais aucune carrière aussi intéressante que celle-ci. Je trouve très joli et très intéressant de se trouver au milieu d'une vingtaine d'enfants de son village et de leur apprendre ce que la société a mis des siècles et des siècles à trouver. » Etc., etc.

Ces généreux mobiles s'accompagnent de petits motifs. Fort peu de candidats ont négligé de célébrer les mérites singuliers de la solde et des grandes vacances : « Dans la vie où nous sommes, les hommes doivent être instruits pour occuper de belles places bien rémunérées. » — « Mes parents ne sont pas bien riches, et je voudrais gagner de l'argent pour les aider. » — « Avec 125 francs de solde par mois, puis 20 francs de logement, je pourrai facilement loger et nourrir une famille, car j'espère devenir plus tard père de famille. » — « Les instituteurs ont chaque année trois mois de congé en touchant leur solde. » Un candidat prend même la précaution de nous renseigner sur l'emploi de ses économies et de ses vacances : « Je demande la permission d'acheter un fusil pour aller à la chasse. » Voyez-vous ce petit bourgeois ! Aucun des menus avantages matériels du métier n'est oublié : La sécurité : « Ce n'est pas comme les autres métiers, dans lesquels on vous met à la porte pour un rien. » Le demi-tarif : « Quand j'irai me promener, je paierai la moitié de la somme que je devrais payer. » L'économie d'effort physique : « A cause de ma petite

taille, je manque de forces et je ne peux faire un ouvrier. » Et surtout : « C'est un métier pénible, mais c'est tout de même moins fatigant que de porter des bagages ». Ah ! nous ne les prenons pas au dépourvu, nos jeunes Normaliens ! ils savent où ils vont ; mais cette franchise me plaît, et j'estime que l'ingéniosité de ces aveux nous garantit, en quelque mesure, la sincérité générale des réponses.

Nous avons affaire, dans l'ensemble, à de véritables vocations, et c'est là sans doute ce qui explique que beaucoup d'instituteurs, — beaucoup plus qu'on ne le croit ordinairement, — gardent, après leur sortie de l'École Normale, le souci de se perfectionner. La plupart d'entre eux sont abonnés à des revues pédagogiques, correspondent avec des instituteurs européens, achètent des livres sérieux et entreprennent des recherches personnelles. Dès l'apparition du *Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F.*, il nous a suffi de signaler aux instituteurs indigènes l'intérêt des recueils de folklore et des études d'histoire et de géographie locales pour que de nombreux articles, parfaitement documentés et fort ordonnés, nous parviennent; des enquêtes sur les coutumes indigènes, l'habitation, les conditions de l'apprentissage, les rites fétichistes, l'Islam, ont provoqué d'excellentes réponses. Il y a là tout un petit monde qui s'éveille à l'intelligence, au goût des travaux désintéressés, et qui nous promet des surprises.

D'aucuns m'objecteront : « Cette culture est toute en surface, vous prenez la paille des mots pour le grain des choses, et vous affectez d'ignorer qu'un jeune instituteur, qui venait d'exposer parfaitement le mécanisme des éclipses et à qui l'on demandait s'il était bien convaincu de la valeur de sa démonstration, répondit : « Je répète

« ce qu'on m'a enseigné, mais je sais bien, moi, que « c'est le soleil qui mange la lune[1]. » J'ai cherché partout et longtemps la source de cette histoire, je ne l'ai pas trouvée; c'est, en tous cas, une bien vieille histoire, et toute particulière. Mais admettons qu'elle soit vraie : je répondrai qu'il faut bien attaquer la surface avant d'agir en profondeur, et que nous ne pouvons avoir la prétention de transformer d'un seul coup des gens qui sortent de quelques bons siècles de sommeil intellectuel. Ce que je sais de façon certaine, c'est que l'instituteur indigène mène, en général, une vie infiniment plus raisonnable et plus morale que l'ensemble de ses congénères; il ne craint plus le médecin; il pratique des habitudes d'hygiène et recherche le confort dans l'alimentation, le vêtement et l'habitation; il admet volontiers les progrès que nous voulons imposer à l'économie du pays; il aime la société de l'Européen, il a des « principes » qui ne sont pas nécessairement empruntés à la tradition locale et qui le rapprochent singulièrement de nous : nous palabrons avec les chefs de villages, nous parlons aux instituteurs.

Que de fois ne m'a-t-on pas dit aussi : « Les instituteurs indigènes seraient volontiers les ennemis de notre autorité. » Et, comme il faut un conte à l'appui, on cite l'exemple d'un instituteur indigène qui aurait donné ce devoir à ses élèves : « Quelle est la procédure à suivre pour faire casser un Gouverneur général ? » Cette histoire-là, j'en ai aussi cherché la source, et je l'ai trouvée : elle est née d'une petite campagne menée contre un professeur européen dont je pourrais citer le nom, et qui avait des ennemis. C'est une histoire entièrement fausse.

1. Cf. G. Deherme, l'*Afrique occidentale française* (Paris, Bloud, 1908), p. 112.

Ce que je sais, c'est que le personnel enseignant indigène est, en général, facile à administrer et que ses fautes contre la discipline sont rares ; ce que je sais aussi, c'est que beaucoup d'instituteurs indigènes aident, le jeudi, leur commandant de cercle dans son travail de bureau et font très bon ménage avec leur directeur et les autorités locales.

Je ne nie pas qu'il ne faille prendre à leur endroit certaines précautions et qu'ils ne regimbent pas quand un Européen plus ou moins équilibré les appelle « sales nègres » ou les rudoie comme des domestiques. Si nous voulons que les instituteurs indigènes exercent une influence heureuse sur leur milieu, c'est à nous d'abord de leur réserver quelque considération et de nous souvenir de la supériorité qu'ils ont acquise. Je ne nie pas non plus que quelques instituteurs indigènes ne se soient fourvoyés dans la politique locale et ne favorisent certaines oppositions ; mais nous les connaissons par leur nom, nous savons aussi que leur politique n'a jamais été antifrançaise au sens exact du mot, et le fût-elle, qu'elle n'enlève rien de leur mérite aux quelque 200 braves garçons qui représentent l'élite de nos races africaines et qui travaillent obscurément, modestement, à consolider notre œuvre.

Moniteurs.

En plus des instituteurs indigènes, l'Enseignement de l'Afrique occidentale française compte environ 200 moniteurs, qui sont employés comme adjoints ou même qui dirigent, dans les colonies particulièrement pauvres de personnel, les écoles de villages les moins importantes.

Ce ne sont pas, en général, de bien grands clercs ; leur présence à la tête des classes fait songer à cette fameuse institution de l'Enseignement mutuel qui connut une si grande vogue sous la Restauration et qui coûta à ses promoteurs mainte désillusion ; mais elle s'explique par de fortes raisons.

La principale de ces raisons, c'est l'insuffisance de personnel dans celles de nos colonies qui se sont soudainement agrandies et organisées, notamment le Haut-Sénégal-Niger et la Côte d'Ivoire. D'aucuns prétendront qu'il eût été plus sage d'attendre, pour partir d'un pied sûr ; mais il eût fallu attendre bien longtemps, et la moindre ébauche d'enseignement valait mieux qu'une occupation stérile ; il était bon, du reste, de marquer les places, de dresser le plan, et l'on s'est, en général, bien trouvé de cette méthode dans nos colonies.

On était bien décidé à remplacer à brève échéance ces pédagogues de fortune par des maîtres mieux préparés ; mais l'Ecole Normale, à ses débuts, donna l'essor à des volées trop restreintes et trop irrégulières pour qu'on pût réaliser ce projet ; il eût fallu se condamner à la stagnation, interrompre les créations, piétiner sur place. On ne s'y est pas résigné, et l'on a bien fait.

Il faut dire aussi que les jeunes indigènes, même cultivés et capables d'arriver au grade d'instituteur, ont vu dans la maigre situation de moniteur l'avantage de rester dans leur pays natal. L'Ecole Normale les arrachait pour trois ans à leurs familles et ne les renvoyait pas toujours, à leur sortie, dans leur colonie d'origine ; c'était là toute une rupture avec le milieu natal, avec des habitudes de vie, que l'appât d'une solde plus élevée ne pouvait faire oublier.

La plupart de ces raisons n'ont plus la même valeur

qu'au début de notre occupation : l'École Normale d'instituteurs s'est élargie, les élèves-maîtres partent en vacances à la fin de chaque année scolaire, etc., et l'institution des moniteurs dure toujours, parce que les moniteurs tiennent la place de 200 instituteurs et que ces 200 instituteurs ne jailliront pas du sol en un jour ; mais on va voir qu'elle a singulièrement évolué et qu'elle donne des garanties de plus en plus certaines d'utilité.

*
* *

Les moniteurs ont d'abord été recrutés sans examen : on choisissait un bon élève d'école régionale, ou tout bonnement un interprète intelligent. Que lui demandait-on, après tout ? De commencer à peupler l'école, d'habituer les enfants à se grouper sous une même discipline, d'enseigner un peu de français parlé et un peu de calcul, en un mot, d'acclimater l'école. Aussi ne faut-il pas s'étonner qu'à une date fort récente encore, certains moniteurs aient été incapables de remplir et même de signer leurs statistiques scolaires : le Commandant de cercle s'acquittait de cette tâche pour « l'instituteur illettré ». Quand on y songe bien, la présence de cet « instituteur illettré » n'était pas si ridicule qu'elle en avait l'air.

Il était pourtant désirable de se procurer un personnel moins improvisé. Peu à peu, on fit subir aux candidats un examen d'instruction générale, une sorte de certificat d'études primaires ; mais il manquait toujours aux moniteurs d'avoir subi une préparation régulière en vue de leurs fonctions, et surtout une formation pédagogique, plus nécessaire que tout le reste dans nos écoles indigènes.

C'est cette lacune que les Cours normaux ont comblée. Les candidats au grade de moniteur, au sortir de l'école régionale, passent en moyenne deux ans au Cours Normal : ils y complètent leur instruction générale, ils y acquièrent la pratique de l'enseignement par des stages dans une école annexe. Quand la circulaire du 28 juillet 1915 sera intégralement appliquée, quand les Cours normaux se seront élevés au niveau des programmes qu'elle établit, la valeur de nos moniteurs ne sera pas éloignée de celle des instituteurs du premier recrutement, et leurs services seront réels.

En outre, les moniteurs qui faiblissent, qui ne travaillent pas à se perfectionner, peuvent être obligés à un nouveau séjour au Cours Normal ; ils sont à la merci d'un « rappel d'examen ». A ce régime-là, « l'instituteur illettré » dont nous citions le cas serait peut-être, un jour, devenu lettré.

*
* *

En même temps que l'instruction et la valeur professionnelle des moniteurs ont été portées à un degré nettement supérieur, leur situation s'est améliorée. Aux simples allocations du début s'est substituée une solde régulière, qui varie avec les colonies et qui, en moyenne, va de 600 à 1 000 francs.

Tout comme pour les autres fonctionnaires indigènes, des cadres de moniteurs ont été établis, avec une hiérarchie de classes et de soldes, des promotions au choix et à l'ancienneté, un stage, etc. Le moniteur n'est plus « un journalier », c'est un « Monsieur », qui est assuré du lendemain et qui peut, en pleine tranquillité d'esprit, s'intéresser à son métier.

De toutes les façons possibles, on encourage les moniteurs, non seulement à conserver leur acquis, mais à sortir de leur médiocrité, à augmenter leur savoir, à améliorer leur situation, à désirer un titre plus honorable. Des conditions spéciales leur sont réservées pour l'entrée à l'École Normale : aucun maximum d'âge n'est prévu pour eux, leurs compositions sont classées à part, l'admissibilité aux épreuves orales du certificat d'aptitude à l'enseignement les dispense du concours d'entrée ; ils peuvent être autorisés à ne passer à l'École qu'une ou deux années. Pour ceux qui veulent se présenter au Certificat d'aptitude sans passer par l'École Normale, nous avons institué un service de corrections gratuites, et je dois reconnaître que ce service fonctionne et que des devoirs, plus ou moins brillants, nous arrivent de tous les coins de l'A. O. F.

Et c'est ainsi que nous avons, à l'École Normale de Gorée, de braves garçons à longue barbe qui ont laissé, dans un coin de brousse, femme et enfants, et qui, avec une bonne volonté touchante, redeviennent élèves.

*
* *

Il faudrait, tout de même, un optimisme à la Pangloss pour trouver que tout va pour le mieux dans le monde des moniteurs et pour célébrer les mérites de cette institution. « Nous lui donnons, puisqu'elle existe et qu'elle est présentemeut nécessaire, plus de régularité, dit la circulaire du 28 Juillet 1915 : il semble cependant qu'elle n'a qu'un avenir limité et que de plus en plus le moniteur devra faire place à l'instituteur. »

Les moniteurs ont besoin d'être surveillés très étroitement : leur culture est insuffisante pour les tenir à

l'abri des mille tentations du milieu indigène, pour leur inspirer une activité égale et continue, pour les libérer des routines et leur donner le goût de l'initiative ; on ne peut leur confier que des besognes simples et en sous-ordre ; on ne peut obtenir d'eux, sauf quelques rares exceptions, qu'un enseignement pauvre et monotone. Sans doute ferons-nous produire aux nouvelles recrues, dans un avenir rapproché, des résultats meilleurs ; mais, si nous n'y prenons garde, l'ancien recrutement pèsera longtemps et lourdement sur nos écoles.

Tout ce qu'on peut dire en faveur de l'institution des moniteurs, c'est qu'en l'état actuel de nos budgets et de nos contrôles de personnel, nous ne pouvons pas nous en passer ; c'est aussi que, maintenus sous une ferme discipline, la plupart des moniteurs sont aujourd'hui des gens, sinon très cultivés, au moins sérieux et appliqués. Ils préparent de leur mieux la concentration de nos troupes scolaires, ils recrutent ; mais on ne doit les considérer que comme des agents recruteurs, et ce ne sont pas les recruteurs qui mènent les troupes à l'assaut.

L'école normale William Ponty.

Quand, le cœur cuirassé d'un triple airain, on s'est risqué sur la petite chaloupe qui fait le service de Dakar à Gorée et qu'on a doublé la pointe Nord et son vieux fort massif, l'École Normale de l'A. O. F. se révèle par un angle du vaste immeuble qu'elle occupe et par l'enseigne toute fraîche où, pieusement, nous avons inscrit le nom du Gouverneur général William Ponty.

L'École Normale devait cet hommage à la mémoire du grand colonial qui lui réserva une si large part

de son affectueuse attention, et l'on ne saurait trop remercier M. le Gouverneur général Clozel d'avoir, sans tarder, donné à cette dette sacrée une reconnaissance officielle. Il y a, dans cette simple dénomination d'un des organes essentiels de notre enseignement, comme un résumé de l'œuvre scolaire de William Ponty, un rappel constant de l'intérêt qu'il a porté au développement intellectuel des indigènes et un vivant exemple.

Trop longtemps, l'école destinée à former des maîtres indigènes n'a connu qu'une existence diminuée, inquiète, et, en quelque sorte, parasitaire ; elle n'arrivait pas à acquérir son indépendance, on l'accolait à d'autres établissements de destination différente et, de temps en temps, on la changeait d'attelage ; son recrutement ne suivait aucune progression régulière, ses promotions comptaient trente élèves une année, dix l'année suivante ; les programmes eux-mêmes n'avaient rien de fixe, le personnel était fréquemment incomplet, et, quel qu'ait été le dévouement — incontestable — des maîtres, les résultats n'étaient qu'à demi encourageants.

Cette situation, William Ponty l'a modifiée de fond en comble : il a rattaché l'École Normale au Gouvernement général, il l'a séparée de tout autre établissement d'enseignement, il l'a transférée de Saint-Louis à Gorée ; il lui a ouvert des crédits suffisants pour qu'elle puisse s'installer commodément et assurer à ses élèves le confort indispensable, il a veillé à ce que son recrutement se régularise et que toutes les colonies y participent. Et, selon son habitude, il ne s'est pas contenté de poser des principes, il s'est soucié des détails, il s'est tenu en relations constantes avec l'École, s'est intéressé aux menus incidents de sa vie quotidienne : pour ne citer que cet exemple, n'a-t-il pas, à plusieurs reprises, visé et signé

de sa belle main ferme le cahier d'honneur où sont recopiés les meilleurs devoirs des élèves-maîtres ?

Tout parle de lui dans cette école. Puisse-t-elle, par son utilité croissante et la qualité de ses résultats, perpétuer le souvenir de cette intelligente et tendre tutelle !

*
* *

Les domaines de l'Ecole Normale occupent une bonne partie de l'île de Gorée.

Quand nous y avons amené les élèves-maîtres, le 1er Mars 1913, elle n'y possédait pas grand'chose : on venait d'acquérir pour elle un immeuble, réparé et repeint à la hâte, qui ne pouvait être qu'un asile provisoire. Mais, les affaires s'annonçant bonnes, la maison s'agrandissait peu à peu ; elle est devenue le plus gros propriétaire foncier de Gorée, et elle n'a pas dit son dernier mot.

Depuis Juin 1915, ses classes sont installées dans une vaste construction, qui, avec l'Ambulance, l'Imprimerie, la Mairie et le Marché couvert, encadre la grande place de Gorée. Largement ouverte à la lumière, décorée d'arcades, ombragée de gros arbres, elle a vraiment bon aspect, et son abord n'attriste pas. Au rez-de-chaussée, une salle de dessin, l'atelier de travaux manuels avec ses étaus et ses établis, des magasins, des cours intérieures parées de jardinets ; au premier étage, les classes des trois années, les bureaux, la bibliothèque, la salle des maîtres, l'atelier de reliure, le cabinet de sciences naturelles. Tout y est clair, parfaitement ordonné, propre comme un sou. Les élèves s'y plaisent, y travaillent sans effort, dans un air sans cesse renouvelé par les souffles du large.

Les internats sont séparés de l'École et constituent, si l'on peut dire, cinq hôtels, destinés chacun aux élèves-maîtres de l'une des colonies du Groupe. Ce n'est pas que les élèves des différentes races ne s'entendent pas entre eux ; mais nous avons voulu les dépayser le moins possible, respecter les groupements naturels, nous rapprocher de la vie de famille. Le Sénégal, le Haut-Sénégal-Niger, la Guinée, la Côte-d'Ivoire, le Dahomey, disposent ainsi respectivement d'un certain nombre de chambres, d'un réfectoire et de dépendances diverses.

Selon les dimensions des chambres, les élèves-maîtres y sont répartis par 5, par 4, 3, 2 ; il y a même des solitaires, dont la situation est fort enviée, et qui sont chargés de la surveillance. Chaque élève a son lit, sa table de travail, sa lampe, sa table de toilette, son porte-manteau, et l'on imagine aisément, pour peu qu'on ait vécu la vie triste d'interne dans une école normale ou un lycée métropolitain, à quel point ces jeunes gens s'attachent à leur petit coin, avec quel soin ils le meublent de leurs objets personnels et le décorent selon leurs goûts.

Un terrain, dont les visiteurs pressés ne soupçonnent pas l'étendue, nous a été cédé par la Marine. Il est entouré de murs et protégé contre les vents violents. Nous l'avons converti en jardin et en pépinière : il se couvre, selon les saisons, de futaies de mil, de manioc ou de choux au cœur tendre ; les allées sont bordées de filaos, de manguiers, de citronniers, de lauriers-roses, etc.

Dans un coin, jadis occupé par un tennis, une basse-cour est installée : un poulailler, un clapier, un pigeonnier, que l'École Pinet-Laprade a doté d'une élégante girouette, une bergerie qui vient de célébrer son premier baptême. Tout cela, largement espacé, groupé avec art, revêtu de couleurs vertes et jaunes qui feraient pleu-

rer de joie Jean-Jacques Rousseau, a été bâti de toutes pièces par des professeurs de l'École et par les élèves, et, comme les temps sont durs, ce sont de généreux donateurs : M. Turpin, colon à Kaolack, M. Aïssa Diaga, boucher à Dakar, etc., qui ont fourni les premiers éléments du cheptel. Et nous aurons prochainement un rucher, et, qui sait ? peut-être un petit âne au ventre rebondi, une autruche, une chèvre. Nous sommes des paysans avides et non sans astuce, et nous sommes trop pris par ce parfum de bucolique pour nous arrêter en si beau chemin.

Auprès de la basse-cour se dresse l'observatoire. Car nous avons fait de ce jardin une station météorologique. L'abri pour thermomètres et baromètres sort aussi de l'atelier scolaire. Matin et soir, les élèves, à tour de rôle, vont recueillir les observations, qui sont transmises au Bureau central et ne doivent pas être les moins exactes de toutes celles qui proviennent des stations de l'A. O. F. Une fois affectés à leur poste de brousse, nos élèves-maîtres seront en mesure d'assurer correctement ce service.

Cet inépuisable jardin contient enfin un vaste hangar qui nous sert, à l'occasion, de salle des fêtes. Jardin des plantes, jardin d'acclimatation, Montsouris, Nogent, Trocadéro, tout est là, vous dis-je, sous la protection d'un fort à tourelles.

Et je ne parle pas de l'hôpital, où les élèves-maîtres suivent des cours de médecine usuelle, ni des places de Gorée, où, sous les cocotiers et les fromagers, se donnent les séances de gymnastique, se ruent les parties de football, s'organise le terrifiant jeu du lion, mêlé de rugissements et de fortifiantes bourrades.

Gorée n'est pas grand, mais l'École Normale est en train d'absorber Gorée.

*
* *

Depuis sa réorganisation, l'École Normale, soumise au contrôle immédiat de l'Inspecteur de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française, est aux mains d'un personnel enseignant exclusivement primaire, et elle s'en trouve bien.

Elle est administrée par un directeur, assisté d'un économe; cinq instituteurs sont délégués dans les fonctions de professeurs ; un autre est chargé de la direction de l'École annexe. La solde afférente à leur grade s'augmente d'indemnités de logement, de résidence, d'études surveillées et, le cas échéant, d'heures supplémentaires données à l'École professionnelle Pinet-Laprade.

Avant d'être affecté à l'École Normale, chacun de ces maîtres a dû donner la preuve qu'il joint, aux connaissances générales exigées d'un bon instituteur, une spécialité : encore que nos prétentions soient modestes, nous voulons que nulle partie du programme ne soit négligée et que nos élèves-maîtres, qui ne sont plus des gamins, gardent une confiance entière dans les enseignements qui leur sont distribués. Il nous faut donc un agriculteur, un arpenteur, un musicien, un amateur sérieux d'histoire et de géographie africaines, un menuisier adroit, etc.

Il nous faut aussi un gymnaste, mais pas de danseurs de corde. Ceux qui sont affectés à l'École Normale doivent laisser toute espérance de couler des heures douces ou de jongler avec l'emploi du temps. Enseigner, c'est entreprendre une tâche qui n'est jamais finie ; celui qui l'arrête aux heures réglementaires est sans doute d'accord avec les arrêtés, mais je doute que sa conscience professionnelle soit très fière de lui : nous voulons per-

suader nos élèves-maîtres de cette vérité, hors de laquelle l'école, au lieu d'être un beau champ fertile, n'est qu'un petit jardin d'agrément, et le meilleur moyen de parvenir à les convaincre, c'est de faire vivre sous leurs yeux, du 1er Janvier à la Saint-Sylvestre, des hommes qui ne plaignent pas leur peine, qui ne mesurent pas leur temps, qui regardent leurs élèves du même œil qu'un jardinier regarde ses rosiers et qui ne les trouvent jamais assez parfaits.

Or, nous tenons cet article-là en A. O. F.

C'est pourquoi l'École Normale William Ponty n'est pas seulement une bonne école préparatoire aux brevets d'enseignement, elle constitue aussi une sorte de laboratoire de pédadogie indigène, elle travaille sans cesse à renouveler ses méthodes et ses procédés, elle tente constamment des expériences ; et ceux qui, plus tard, parcourront ses archives, verront avec quelle vaillance soutenue elle a travaillé à se perfectionner, avec quelle curiosité louable elle a mis à l'épreuve toutes sortes d'initiatives, avec quelle ingéniosité elle a trouvé les ressources nécessaires à son activité.

*
* *

La journée de travail commence à l'aube (6 heures et demie) et finit à la nuit tombée (18 heures et demie) ; les élèves la prolongent volontiers après dîner, dans leur home, et l'on est souvent obligé d'intervenir pour que les lampes s'éteignent à des heures raisonnables. Le jeudi lui-même est occupé, surtout par des travaux manuels, des conférences de médecine usuelle et des répétitions de musique. Le dimanche, c'est Dakar pour les uns et la retenue pour les autres.

Ces journées bien pleines sont pourtant supportées sans fatigue et joyeusement, parce qu'on a pris soin d'alterner, autant que possible, les exercices du corps et le travail de l'esprit. Une heure de rabotage, d'arrosage ou de mouvements d'ensemble ramène l'équilibre dans ces têtes que nous voulons sensées et meublées sans fatras.

Nous avons, par ailleurs, mis beaucoup d'eau dans le vin des programmes primitifs. Le plan d'Études dressé en 1913 fait suivre, pour ainsi dire, chaque couplet sur les matières d'enseignement du même refrain : « Soyons modestes, allons doucement pour aller loin et longtemps défions-nous des mots, qui sont des amis perfides, et de l'enseignement des formules, qui contient un poison dangereux. »

A force de répéter ce refrain, nous sommes pris de véritables phobies : phobie de la haute pédadogie théoririque, phobie des cours de morale sublime qui n'améliorent pas l'individu, du beau langage littéraire qui empêche de réfléchir, des mathématiques où l'on perd pied, des sciences physico-chimiques qui, trop rapidement ingérées, rompent tout contact avec la réalité, phobie des cours magistraux qui veulent tout dire et qui passent pardessus la tête des élèves. Un jour peut-être, cette grande lumière qui vient du Nord éclairera sans éblouir ; pour le moment, restons dans la caverne dont parle si joliment Platon, et regardons le soleil trop brillant dans le miroir des marigots africains.

Même dans cette « grande École, » tous nos enseignements s'attachent à demeurer rigoureusement pratiques, s'adaptent aux conditions du pays, vont droit aux applications. Nous sommes non pas des géomètres, mais des arpenteurs et des comptables; non des littérateurs, mais

des interprètes ; non des ingénieurs chimistes, mais des hygiénistes ; non des agronomes, mais des amateurs de jardins ; nous évitons tout ce qui sent par trop l'école, le livre, le laboratoire, le convenu et l'enfermé : nous voulons former des hommes pour qui le monde extérieur existe et qui passeront, modestes, vaillants, en faisant le bien.

*
* *

Au reste si les élèves-maîtres ou leurs professeurs étaient tentés de chevaucher les nuages, l'École annexe serait là pour les tirer par la jambe et leur rappeler la bonne besogne terre à terre de tous les jours.

Ce nom d'École annexe n'est pas, en effet, un titre honorifique, une enseigne commode ; il correspond à des réalités, à des obligations dont l'École Normale ne peut se désintéresser. L'École Normale assure toute seule le service de l'École annexe, qui sert à la commune de Gorée d'école de garçons et qui n'a d'autres instituteurs adjoints que les élèves-maîtres. Le Directeur, comme il convient, est déchargé de classes, et sa tâche n'en est pas moins lourde.

L'École annexe comprend trois classes, comme la moyenne des écoles régionales, et, pour mieux entraîner les élèves-maîtres à la direction des écoles de village, les deux classes inférieures comprennent chacune deux divisions. Nos jeunes instituteurs n'ont donc le droit, à leur sortie de l'École Normale, de se trouver dépaysés dans aucune des fonctions de leur métier. On pourrait craindre, il est vrai, qu'étant donné le nombre des élèves-maîtres, l'expérience ne se renouvelât trop rarement. Aussi nous sommes-nous résolus à faire passer chaque

jour à l'École annexe non seulement les trois élèves-maîtres chargés de faire classe, mais des moniteurs qui assistent aux leçons de leurs camarades, veillent à la discipline et à la tenue, s'occupent des détails matériels, dirigent la rédaction des devoirs, et, sans faire classe à proprement parler, s'imprégnent de l'atmosphère scolaire, gardent le contact avec l'écolier, s'habituent à constater les divers effets de tel ou tel enseignement sur le public enfantin, notent des défauts dont eux-mêmes auront à se corriger et des procédés de détail qui leur seront utiles.

Une divinité bienfaisante a voulu que les expériences pédagogiques que nous imposons aux élèves-maîtres s'accomplissent avec le maximum de difficulté, de telle sorte qu'aucune des ruses du métier ne soit laissée dans l'ombre. Elle s'est plu à entasser dans la tête des gamins de Gorée tous les travers, toutes les résistances, tous les cailloux et les mauvaises herbes qu'il est possible de rencontrer au cours d'une longue carrière d'enseignement; elle a mis à notre disposition comme un résumé de tous les problèmes scolaires, et nous l'en remercions. Ils sont là près d'une centaine de diablotins, effrontés comme des mange-mil, orgueilleux comme tout insulaire qui se respecte, indisciplinés, bruyants, bavards, mal mouchés, hargneux, quémandeurs, chapardeurs, au demeurant les meilleurs fils du monde et pas plus bêtes que d'autres. L'élève-maître qui réussit à les maintenir tranquilles et attentifs est assuré à vie contre le « chahut ».

Par ailleurs, l'école de garçons de Gorée convient fort bien aux formes diverses et aux tendances essentielles de notre enseignement. Elle occupe un immeuble commode et de belle apparence : trois salles alignées au

premier étage et réunies par une vérandah, des magasins et un atelier au rez-de-chaussée, une grande cour avec citerne ; elle se prête facilement à la décoration : des frises au pochoir s'ébauchent sur les murs, et des fleurs commencent de grimper aux balustrades ; elle dispose, dans un coin du jardin de l'École Normale, d'un vaste carré où elle a entrepris la plantation de papayers, de corossoliers, de cocotiers, de manguiers, d'orangers, de citronniers et de bananiers, dont les produits alimenteront sa mutuelle ; enfin sa situation lui a permis d'organiser une section de pêche et de navigation fort active, munie d'un matériel abondant et improvisé, riche d'avenir. En un mot, les programmes de 1914 sont appliqués là en toute rigueur, et les élèves-maîtres y prennent, en même temps qu'une excellente formation professionnelle, de rares exemples de dévouement et d'ingéniosité.

*
* *

Logés, meublés, pourvus d'une bourse annuelle de 500 francs, les élèves-maîtres sont aussi vêtus par les soins du Gouvernement général : ils reçoivent chacun des vêtements kaki pour la semaine et, pour les jours de sortie, un uniforme bleu marine à boutons et palmes d'or.

La plus grande propreté est exigée d'eux, pour leur corps et leurs vêtements aussi bien que pour leurs chambres. Quant à la surveillance, elle est assurée par les meilleurs élèves, sous le contrôle général du professeur de service et du directeur, et la discipline est parfaite, ou à peu près : il est extrêmement rare que nous ayons à réprimer des insolences ou des tumultes ; inutile de dire que, lorsque le cas se présente, nous taillons dans le vif. Nous tenons, en effet, à ce que nos futurs

instituteurs aient avant tout bon esprit et bon caractère : il vaudrait mieux supprimer, du jour au lendemain, l'enseignement des indigènes que le confier à des mains folles.

Une mutuelle scolaire permet d'améliorer l'ordinaire, d'acheter des livres, des jeux et les remèdes courants, dont l'usage dispense de recourir trop souvent au médecin. Elle est alimentée par les revenus du jardin et de la basse-cour, par une cotisation mensuelle de 0 fr. 25 par élève et par les cotisations (3 francs) des anciens élèves qui ont accepté le titre de membres honoraires.

Pour éviter la fatigue, l'ennui, la nostalgie, qui pourraient atteindre ces jeunes gens éloignés de leurs familles pendant toute une année, des distractions ont été prévues en dehors des récréations ordinaires. Une société de fifres, dont tous les élèves font partie, a été organisée, et ses résultats sont encourageants. Avant la guerre, l'école a donné des fêtes dont *Comœdia*, — je n'y suis pour rien, je le jure, — a même publié un compte rendu illustré ; et ce fut, pour bien des spectateurs, l'occasion de mainte surprise : surprise de voir avec quelle aisance et quel sens des nuances nos élèves interprétaient des textes français, surprise aussi de constater l'éternelle jeunesse et l'universel intérêt de chefs-d'œuvre comme la *Farce de l'Avocat Patelin* et le *Malade imaginaire*.

Le dimanche, les élèves-maîtres qui ont obtenu un total de notes suffisant reçoivent un billet d'aller et retour pour Dakar; aux grandes vacances, toute la volière s'égaille, avec des réquisitions gratuites, dans toute l'A. O. F., et plaide, par sa bonne mine et sa bonne humeur, en faveur d'un établissement qui doit devenir, de plus en plus, le foyer de notre œuvre scolaire.

*
* *

Par l'effet de ces mesures de réorganisation et surtout grâce à la bonne volonté des directeurs d'écoles régionales et au développement des cours normaux, le recrutement de l'École Normale William Ponty a réalisé d'appréciables progrès.

Il s'est stabilisé : depuis trois ans, toutes nos promotions ont compté une trentaine d'élèves ; l'établissement d'une liste supplémentaire a permis de parer aux défections ; ce qui porte à 90 unités environ la population totale de l'École. Il s'est aussi généralisé : toutes les colonies, sans exception, y participent, et dans des proportions qui ne tarderont guère à se trouver sensiblement égales.

La valeur des recrues s'est augmentée, au point de vue du caractère aussi bien qu'au point de vue de la culture et du développement intellectuel. Et il est curieux de constater qu'aucune race ne prime les autres; ainsi, en troisième année, le premier est originaire de la Côte d'Ivoire ; en seconde année, du Haut-Sénégal-Niger ; en première année, du Dahomey ; et les autres places se répartissent de la même façon capricieuse ; on ne saurait trop s'en féliciter.

Les renseignements qui parviennent des différentes colonies du Groupe, moins sujets à caution que nos propres observations, semblent indiquer que le temps passé à l'École Normale a été bien employé. Ardents à bien faire, avides d'estime et de résultats, modestes, délurés, auxiliaires dévoués de notre administration et de toutes nos œuvres de progrès social, adroits et cultivés, tels nous voulons voir nos élèves-maîtres, et tels ils apparaissent de plus en plus à des juges impartiaux.

Soldes.

L'homme ne vit pas seulement de pain ; tout de même il ne peut s'en passer, et l'on ne pardonnerait certainement pas à mon idéalisme, s'il ne faisait la part des conditions matérielles ; si, à chanter la grandeur de l'œuvre, il oubliait la paie des ouvriers.

Voici donc, à la manière du vicomte d'Avenel, quelques chiffres :

La solde des professeurs d'enseignement secondaire, d'enseignement musulman et d'enseignement professionnel, va de 5 000 à 12 000 francs (7 classes); celle des chargés de cours, de 4 000 à 8 000 francs.

La solde des instituteurs européens est de 3 600 pour les stagiaires et de 4 000 francs pour les titulaires de 5e classe ; elle s'élève, par promotions de 500 francs, jusqu'à 6 000 (1re classe) ; enfin, par augmentations de 1 000 francs, jusqu'à 10 000 (catégorie hors classe). Au contraire de ce qui se passe en France, les institutrices sont soumises au même traitement que les instituteurs : elles reçoivent les mêmes soldes et avancent dans les mêmes conditions.

Quant aux instituteurs du cadre indigène, leur solde de début, comme stagiaires, est de 1 500 francs, et elle peut s'élever à 5 000. Les titulaires du Diplôme supérieur d'études primaires ont droit à un supplément annuel de 300 francs.

Pour ces différents cadres, les promotions sont bisannuelles (janvier et juin). L'avancement a lieu au choix ou à l'ancienneté : au choix, en général après deux ans de grade et 18 mois de séjour effectif à la colonie ; à

l'ancienneté, après 5 ans de grade. A la fin de chaque semestre, les Lieutenants-Gouverneurs transmettent leurs propositions au Gouverneur général, une Commission de classement les examine et dresse un tableau général d'avancement, et le Gouverneur général décide en dernier ressort. Il est rare qu'on soit promu à l'ancienneté en A. O. F., et un instituteur qui y débute, comme titulaire de 5e classe, vers la 23e année, a de sérieuses chances de parvenir, vers la 40e année au plus tard, à la solde de 10 000 francs.

Quand il arrive à la colonie, le fonctionnaire est, du reste, rangé dans la classe à laquelle il appartient dans la métropole. S'il n'est que stagiaire, il ne lui est pas nécessaire de subir le Certificat d'aptitude pédadogique pour être titularisé ; il lui suffit de passer le certificat local d'aptitude à l'Enseignement.

Mais ces chiffres de solde ne donnent pas une idée exacte de la situation pécuniaire du personnel enseignant africain. Il faut y joindre toute une série d'indemnités ; certaines de ces indemnités sont assurées à tous : indemnité de résidence, logement ; d'autres sont attachées à des services spéciaux et leur nombre varie avec les postes : telles sont les indemnités pour cours d'adultes (de 300 à 600 francs), travaux manuels (600 fr.), direction de cours normaux (800 fr.), direction d'écoles urbaines ou régionales (200 à 400 fr.). Sans crainte d'exagérer, on peut donc poser en principe que l'instituteur européen touche annuellement un millier de francs en plus de sa solde et de son logement.

Tous les trois ans pour le Sénégal, tous les deux ans pour les autres colonies du Groupe, les fonctionnaires européens ont droit à un congé de six mois, avec voyage d'aller et retour payé, mais solde d'Europe, c'est-à-dire

demi-solde coloniale sans indemnités. Beaucoup d'instituteurs préfèrent laisser de côté les congés et venir passer en France les vacances annuelles, avec solde entière et voyages à leurs frais.

Notons aussi que, pendant le séjour à la colonie, les promotions dans le cadre métropolitain avancent du même pas que si le fonctionnaire était en France, et ses années de service colonial comptent pour la retraite. Dix ans de service à l'A. O. F. entraînent une bonification de cinq ans.

Enfin, l'instituteur africain qui continue à se cultiver peut espérer parvenir un jour au grade d'Inspecteur des Ecoles : la route qui y conduit n'est plus barrée.

*
* *

A première vue, la situation matérielle du personnel enseignant de l'A. O. F. est donc bien supérieure à celle du personnel métropolitain.

Si nous la comparons, d'autre part, à celle des autres fonctionnaires coloniaux, nous pourrons nous assurer que les instituteurs n'ont pas été désavantagés et que la justice distributive qui règne ici, sans être parfaite, est au moins égale à celle qu'on trouve dans les cadres métropolitains. Par exemple, les commis et adjoints des Affaires indigènes, les agents et et sous-inspecteurs de l'Agriculture, les postiers, sont à peu près soumis au même traitement que les instituteurs. Et ces différents fonctionnaires n'ont pas, comme la plupart des instituteurs, la ressource de se faire réintégrer dans les cadres de la métropole, quand la vie coloniale ne leur convient plus.

Les instituteurs indigènes ont une situation plus favo-

rable encore, par rapport à la moyenne générale des soldes. Leur solde de début est relativement élevée, et fort peu d'autres fonctions conduisent à une solde de fin de carrière supérieure à 5000 francs ; les interprètes, les postiers, les aides-médecins, les écrivains expéditionnaires, les ouvriers d'art, ont, tout compte fait, moins d'avantages pécuniaires que les instituteurs.

*
* *

Il est vrai qu'un tableau comme celui que nous venons de dresser ne signifie rien, si l'on n'étudie en regard le prix de la vie. Or, on peut affirmer que la solde du personnel enseignant africain lui permet, au moins vers la 4e classe, de vivre largement et de réaliser quelques économies. Beaucoup prétendent le contraire : allez consulter le cadastre de leur village natal, et vous verrez comme leurs vignes ou leurs prés s'arrondissent.

Je ne parle pas des instituteurs indigènes, qui s'enrichiraient vite s'ils possédaient des goûts persévérants d'épargne ; il en est beaucoup, du reste, qui sont propriétaires de troupeaux et de maisons. Quant aux Européens, s'il est dangereux de leur répéter qu'en Afrique on vit pour rien et que le poulet y vaut deux sous, il est également faux de leur affirmer qu'un fonctionnaire colonial est, par définition, un homme cousu de dettes. S'il s'endette, c'est qu'il y met du sien ou bien que la malchance le poursuit.

En règle générale, la vie coûte à peu près en A. O. F. ce qu'elle coûte à Paris, et la brousse est infiniment plus favorable aux économies que les villes de la côte. Exemple : l'instituteur est logé et meublé, un boy coûte une trentaine de francs par mois ; à Dakar, ville chère, et

en temps normal, le pain coûte environ 0 fr 60 le kilog., les légumes frais sont à peu près au prix de France, le charbon pour la cuisine vaut 6 fr. le sac d'une quarantaine de kilog., le blanchissage revient au plus à 15 francs par mois et par personne. Ces quelques précisions me paraissent suppléer avantageusement à tous les discours.

Il est vrai aussi que le départ aux colonies semble comporter une somme considérable de sacrifices variés. On se sépare des siens ? Mais il est peu d'instituteurs ou de professeurs en France qui exercent dans leur ville natale, et il en est beaucoup qui ne voient leurs parents qu'aux grandes vacances. On s'expose à un climat pénible ? Non, beaucoup moins rude à tous égards que l'hiver français, et moins dangereux. On vit au milieu de populations barbares ? Laissez-moi rire.

Au total, on peut croire que les avantages l'emportent de beaucoup sur les inconvénients, et la meilleure preuve, c'est que les bons instituteurs font ici des séjours prolongés et trouvent que la vie coloniale vaut la peine d'être vécue. Sans doute n'est-ce pas le Pérou que l'Enseignement de l'A. O. F. ; mais ce n'est pas non plus l'Arabie Pétrée, ni l'Enseignement métropolitain.

CHAPITRE IV

LES ENSEIGNEMENTS

L'enseignement du français [1].

Qui le croirait ? L'enseignement du français dans nos écoles indigènes a des ennemis nombreux, tenaces et, il faut bien le reconnaître, armés de solides arguments.

Je ne parle pas seulement des ennemis de l'enseignement indigène en général, des spécialistes de l'esprit colon, des négrophobes, des obscurantistes. Ceux-là estiment qu'enseigner le français aux indigènes, c'est ouvrir la porte à toutes les révoltes et transformer notre colonisation en de perpétuelles saturnales. Notre œuvre coloniale n'a de raison d'être, à leurs yeux, que si le noir demeure à la merci de notre exploitation ; il ne faut pas qu'il soit trop savant, qu'il puise dans des livres cette idée qu'il peut devenir notre égal et que notre supériorité n'a rien de magique ni d'absolu. Améliorons son sort matériel, c'est entendu, mais laissons à cet enfant

1. Nous n'avons nullement l'intention de donner, dans les pages qui suivent, un manuel de pédagogie indigène. Nous tenons simplement à indiquer l'esprit de nos programmes et le caractère général de nos méthodes. Nous avons pris soin, par ailleurs, de munir les maîtres africains d'ouvrages où ils trouveront des directions pédagogiques proprement dites.

son insouciance et sa candeur ; il vit en gaîté, c'est tout ce qu'il demande ; il nous enrichit de son travail et tout le monde est content.

Sans aller aussi loin dans l'égoïsme, mais avec plus de perspicacité et de justesse, d'autres prétendent qu'à la connaissance du français l'indigène ne gagnera que des prétentions injustifiées. A peine saura-t-il écrire une lettre qu'il se croira grand clerc, et l'on peut être sûr qu'il l'écrira sans simplicité. De ses lectures il ne retiendra que les mots pompeux, les formules ampoulées, les termes abstraits qui donnent un air savant, les idées fausses et excessives. Il ira tout droit à la pire littérature, il se grisera de mots, et il n'a pas assez de plomb dans la tête pour s'attacher à la modestie des livres utiles. C'est un fait d'observation courante que ceux dont l'instruction s'est faite soudainement en gardent quelque vertige : en découvrant brusquement aux noirs les trésors mêlés de la langue française, nous n'aboutirons qu'à fausser leur jugement et à les rendre grotesques.

On dit aussi : de tous les enseignements de l'école indigène, c'est celui du français qui demande le plus de temps, le plus de peine et qui obtient les moins bons résultats. Nos écoliers noirs parviennent sans difficultés à calculer correctement, leur mémoire remarquablement fidèle garde sans effort toutes sortes de notions utiles. Pourquoi ne pas consacrer à ce côté pratique de l'école les heures qu'on passe à faire retenir des mots, à bâtir des phrases, à rabâcher de la grammaire ?

Et voici encore un autre argument, le plus fort peut-être : il y a un véritable abîme entre les langues indigènes de l'Afrique et la langue française ; elles expriment des sentiments, des tendances, des démarches de pensée profondément différentes ; il ne peut y avoir passage des

unes à l'autre ; l'enfant parle français, mais il pense en ouolof ou en bambara, et toutes les méthodes directes du monde n'y feront rien. Dès qu'il vient à l'école, il appartient, en somme, à deux mondes séparés : un monde réel, son milieu d'origine, auquel il reste étroitement attaché et qui est représenté par la langue du pays ; un monde artificiel, d'une existence intermittente, le monde de l'école, dont il subit momentanément les conventions et qui est représenté par la langue française. Et l'on peut dire que sa vie ressemble à celle de l'acteur qui, dans sa famille, se plaît à des goûts bourgeois, mange de bonne soupe, caresse ses enfants, cause avec son concierge et, sur la scène, brandit des flamberges et pourfend les nuées. Or, l'acteur opère un départ parfaitement net entre ses deux existences, et il subordonne la seconde, qui est son gagne-pain, à la première. De même, l'enfant indigène, transporté par une langue étrangère parmi des idées nouvelles, s'habitue à considérer cette langue et ces idées comme invariablement liées entre elles, il ne leur accorde d'attention que le temps de la journée scolaire, et ces notions utiles, qui devraient modifier la vie indigène, il ne se les assimile pas, il ne les fait pas, comme dit Montaigne, passer en sa substance. Supposez, au contraire, que l'instituteur expose, en langue indigène, des notions d'hygiène ou d'agriculture : l'effort d'attention de l'enfant est diminué de moitié, il ne se trouve plus dépaysé, il a le sentiment qu'une conversation commencée au village se continue dans la classe et que l'école est réellement le prolongement de la famille ; en un mot, la vie de son esprit n'est plus partagée entre deux mondes parlant des langues différentes, elle bénéficie d'une continuité parfaite.

*
* *

Laissons de côté les obscurantistes, qui prêchent pour leur saint et qui ne le rendent guère sympathique ; mais ne nous dissimulons pas la force et l'intérêt des autres arguments. Les dangers qu'on prétend découvrir dans l'enseignement du français ne sont pas tous illusoires, et ce n'est pas hâtivement ni en se jouant qu'on peut résoudre cette question.

Ce n'est pas qu'on ne puisse légitimer l'enseignement du français par d'abondantes raisons. Nous nous contenterons d'en citer quelques-unes. Nous ne pouvons nous passer, dit-on, de fonctionnaires indigènes, et l'on ne voit pas que des fonctionnaires puissent ignorer le français ; même dans les plus humbles emplois, ils ont besoin de se référer à des textes législatifs, à des circulaires qu'on ne peut songer à traduire en langue indigène. Aurons-nous donc des écoles de langue française et des écoles de langue indigène ?

Ne nous heurterons-nous pas à de sérieuses difficultés dans la formation de ces maîtres qui doivent enseigner dans une langue barbare les acquisitions d'une civilisation moderne ?

Les langues indigènes se prêteront-elles aisément à l'expression des idées dont nous voulons assurer le règne bienfaisant ? Leur esprit particulier ne s'oppose-t-il pas naturellement à nos intentions de progrès ?

Enfin, n'est-il pas universellement admis que la langue française possède des vertus exceptionnelles, qu'elle est merveilleusement propre à l'expression des idées claires et des sentiments nobles et qu'elle est la langue même de la civilisation ?

Il y a sans doute du vrai dans tout cela; mais, quand on serre de près cette argumentation, on s'aperçoit qu'elle n'est pas sans réplique : la formation des fonctionnaires indigènes ne constitue pour nos écoles qu'une tâche accessoire, et, puisque nous les recrutons dans une élite sociale, il nous sera toujours facile de leur consacrer des établissements spéciaux d'enseignement. De même, la préparation professionnelle des instituteurs trouvera toujours des solutions, les langues indigènes s'assoupliront progressivement à leur rôle nouveau et complèteront leur vocabulaire; quant aux vertus de la langue française, elles ne sont vraiment actives que dans l'esprit de ceux qui la possèdent parfaitement et qui sont à même de s'assimiler la moelle de notre littérature.

Il n'y a, en vérité, qu'un seul argument à faire valoir en faveur de la cause du français. Les adversaires les plus résolus de cet enseignement en reconnaissent la solidité et il nous dispense de recourir à un plaidoyer en forme; il nous évite de présenter, adaptée à nos écoles indigènes, une défense et illustration de la langue française, qui aurait le droit d'être brillante, qui risquerait d'être banale et qui ne convaincrait pas grand monde : *la diversité des langues parlées dans l'Afrique occidentale française rend matériellement impossible un enseignement en langue indigène.*

Plusieurs fois grande comme la France, échelonnée sur 20 degrés de latitude, tantôt plate, tantôt montagneuse, tantôt désertique, tantôt couverte d'une prodigieuse végétation, l'Afrique occidentale française présente une diversité infinie de régions naturelles, et chacune de ces régions encadre et détermine l'existence d'une ou de plusieurs races; les invasions venues du Nord ou de l'Est ont refoulé les peuples africains vers la côte atlan-

tique, elles les ont comprimés sans les mêler, aucune d'elles ne s'est trouvée assez bien armée pour absorber les vaincus et leur imposer ses institutions et sa langue. Au contraire de ce qui s'est passé dans l'Afrique du Nord, où l'arabe est à peu près compris de tout le monde, et même de ce qu'on constate dans la Nigéria anglaise, où le haoussa s'est superposé, comme langue commerciale, aux autres dialectes, aucune langue indigène en A. O. F. n'est parvenue à prédominer. Il est même des régions où, de village à village, on ne s'entend pas.

On devine qu'il y a là, pour notre administration, une source de difficultés constantes et, pour le pays lui-même, une cause de faiblesse et de pauvreté. Nos administrateurs n'ont pas, comme au Maroc ou au Tonkin, la ressource d'apprendre la langue du pays ; les apôtres eux-mêmes se seraient perdus dans cette tour de Babel ; il faut recourir à des interprètes plus ou moins avertis, plus ou moins honnêtes, et, faute de truchement, nos meilleures intentions sont trop souvent déformées. La différence des langues paralyse aussi la vie économique, empêche ou gêne les rapports entre régions ; or, un pays comme l'A. O. F., où les régions naturelles ont des aptitudes si différentes, ne peut être prospère et sûr de son avenir que s'il parvient à établir une parfaite solidarité économique entre ses diverses parties, à former un bloc capable de résister aux influences extérieures.

Ce rôle de liaison, la langue française seule peut l'assumer. Par l'absence de toute autre langue prédominante, elle est naturellement désignée pour servir de langue administrative et de langue commerciale. Voilà sa meilleure raison d'être dans nos écoles indigènes : les vertus spéciales qu'on lui prête n'agiront que par surcroît.

*
* *

Pour invincible qu'elle soit, cette raison essentiellement pratique ne doit pas nous faire perdre de vue les inconvénients qu'on nous signale, et notre enseignement du français doit se pourvoir de caractères capables de limiter le danger.

Pour éviter le verbalisme et les défauts d'esprit qu'il entraîne, nous n'enseignerons que le français usuel, la langue de tous les jours, ou, du moins, nous ne passerons à des exercices plus délicats que le jour où nos élèves auront l'esprit parfaitement mûr et manieront sans hésitation la syntaxe et le vocabulaire courants. Nous éliminerons avec soin de nos leçons les termes abstraits, les mots figurés ; il faudra qu'à travers nos leçons de langage ou de rédaction on aperçoive immédiatement la réalité.

En même temps, et sans attendre d'être parvenus à des exercices difficiles, nous entreprendrons une lutte constante et méthodique contre les défauts courants de l'esprit de nos élèves. Nous relèverons au passage les moindres traces d'emphase, d'exagération, d'imprécision, de prétention, de psittacisme. Nous exigerons qu'ils sachent toujours exactement ce qu'ils disent et que l'expression ne dépasse pas leur pensée.

Pour atténuer la perte de temps qu'on reproche à l'enseignement du français, cet enseignement ne sera, si l'on peut dire, que l'accessoire des autres ; il sera intimement mêlé à l'acquisition des notions utiles qui forme le fond de nos programmes ; dès l'école, l'apprentissage de la langue sera considéré, non point comme une fin en soi, mais comme un simple moyen d'acquérir des connaissances pratiques ; ce sont ces connaissances qui

constitueront le centre d'intérêt de la classe. Il y a là un renversement nécessaire des valeurs, qui est trop souvent négligé, et qui pourtant garantirait la solidité et l'utilité de notre enseignement.

Enfin, pour nous assurer que la langue nous met en relation réelle avec l'esprit de l'enfant, ouvre des voies directes à la pénétration de nos idées et ne contribue pas à construire ce monde à part d'où l'enfant s'échappe à la première occasion, l'enseignement du français s'attachera à prendre tous ses exemples, tous ses sujets de leçons et d'exercices dans l'entourage immédiat de l'écolier. Il se produira ainsi, entre l'esprit de l'enfant et la langue française, une sorte d'apprivoisement ; en se modelant d'abord sur les démarches ordinaires de sa pensée, la langue française cessera bientôt de lui paraître étrangère, et le caractère factice de son emploi s'atténuera.

*
* *

C'est dans le choix des méthodes appliquées à l'enseignement du français que ces règles doivent apparaître clairement.

Pour l'enseignement du français parlé, nous avons délibérément renoncé à la méthode de traduction, qui est lente, qui suppose de la part du maître la connaissance de la langue indigène et qui l'inviterait aisément à donner un enseignement littéraire, tout en mots. Nous employons exclusivement la méthode directe, et il convient de remarquer que nous considérons comme des vertus les défauts qu'on reproche de plus en plus à la méthode directe.

Ouvrons une revue pédadogique : nous verrons qu'à l'enthousiasme du début a succédé une défiance à peu près générale à l'égard de la méthode directe. En s'ap-

pliquant à présenter simultanément à l'esprit de l'enfant l'objet ou l'action et le mot ou l'expression qui y correspond, elle limite, dit-on, le champ de l'enseignement, elle ne parvient pas à sortir du concret, de l'usuel, du terre-à-terre, elle interdit tout contact direct avec l'esprit et les beautés de la langue, elle ferme la porte à l'étude des littératures, elle n'est pas un instrument de culture intellectuelle.

Or, ces défauts ne nous choquent pas, au contraire. Nous ne sommes pas hypnotisés par ces fameux mérites, ces charmes invincibles que du Bellay, Prévost-Paradol et bien d'autres ont chantés, et nous trouvons qu'ils sont contrebalancés par maint inconvénient. Nous n'avons pas la prétention d'ouvrir un cours de littérature française, nous cherchons simplement la langue véhiculaire la plus commode, et la méthode directe nous convient pour sa rapidité et aussi pour ce qu'on appelle ses imperfections.

Pour donner à cette méthode son vrai caractère, pour accroître son efficacité, nous avons aboli les distinctions entre leçons de langage et leçons de choses. Nous voulons que les deux exercices soient confondus et qu'on fasse des leçons, non point pour enseigner des mots, mais pour exprimer des idées et meubler l'esprit de notions utiles ; dans les programmes, nous employons constamment cette expression un peu longue mais significative : exercices de langage-leçon de choses. « En admettant même, dit le Plan d'Études de 1914, que l'enfant, rendu à la vie familiale, perde l'usage de la langue française, on ne prétendra pas qu'il puisse effacer de sa mémoire les notions bienfaisantes que, par l'intermédiaire de cette langue, on aura fait pénétrer en lui : les mots passeront peut-être, les idées resteront, et ces idées, qui sont les nôtres, et dont l'usage constitue notre supériorité

morale, sociale, économique, transformeront peu à peu les barbares d'hier en disciples et en auxiliaires. »

Il suit de là que la progression des exercices de langage constitue exactement un programme de connaissances usuelles. Elle passe en revue les différents éléments qui composent le milieu où vit l'écolier, et elle fait succéder méthodiquement à l'observation des faits l'étude des améliorations désirables. Elle change avec les régions, elle ne se sépare jamais de l'objet à étudier et, par exemple, il est prévu que les leçons de langage sur les plantes et l'agriculture doivent se donner chaque soir dans le jardin scolaire.

Ce n'est donc plus seulement la mémoire qui est intéressée par cet enseignement ; il met en jeu toutes les facultés de l'enfant, il fait appel à son expérience personnelle, à son jugement, à ses soucis matériels, à son désir de mieux-être ; aussi ne peut-il être machinal et exige-t-il du maître un effort soutenu.

A cet égard, les maîtres sont mis en garde contre les dangers de ce fameux mode collectif qui, par ailleurs, présente bien des avantages : il rend la classe vivante, réveille l'attention, s'apparente aux formes familières de l'enseignement religieux, mais il contient en germe un inquiétant verbalisme, les enfants prennent trop volontiers l'habitude de répéter en chœur sans regarder ce qu'on leur montre, ils retiennent des mots et font des progrès apparents, et, comme le disait de je ne sais plus quelle race un spirituel auteur, ils passent simplement du perroquet au phonographe. Il faut absolument que le maître fasse la plus large part à l'exercice individuel et contrôle constamment le parfait accord des yeux et de la langue. La répétition collective ne peut être qu'un procédé de discipline, tout occasionnel, et l'on peut dire de lui ce que les rè-

glements militaires disent fort justement du feu par salves, qu'il permet de reprendre la troupe en mains.

*
* *

Des règles et des limites analogues s'imposent à l'enseignement du français écrit.

Les leçons de lecture ne portent que sur des mots usuels et, quand l'enfant sait lire couramment, on ne lui met entre les mains que des textes qui peuvent lui enseigner des notions utiles, l'instruire des besoins de son pays et des progrès à réaliser. Dès qu'il est assez cultivé pour lire tout seul de gros livres, nous montons sa bibliothèque, non point de textes d'une haute valeur littéraire, mais d'ouvrages écrits sobrement, simplement, et capables d'éveiller sa curiosité plutôt que de flatter ses prétentions. Précisons : pour les grands élèves, nous ne nous soucions pas de les initier aux beautés de notre littérature classique, dont l'intelligence suppose, en même temps qu'un grand nombre de connaissances accessoires lentement acquises, un sens certain de la langue française ; nous préférons les voir lire du Jules Verne ou du Labiche, ce qui, du reste, leur plaît infiniment et les garde d'une grandiloquence peu désirable.

Nous faisons un grand usage de la récitation : elle corrige les prononciations, elle impose à l'esprit le moule de la phrase française ; mais ce ne sont pas des textes poétiques, ce n'est pas même du La Fontaine que nous faisons apprendre par cœur ; ce sont des morceaux de prose parfaitement limpides, précis, condensés.

En composition française, nous exigeons, avant tout, des phrases courtes, exactes, des expressions justes, et nous luttons férocement contre l'abus des images, l'am-

phigourisme, l'enflure et les mots qui ne veulent rien dire. Les sujets de devoirs sont empruntés à des circonstances locales ; ils obligent à observer, à regarder de près, et ne favorisent nullement les belles envolées. Nous réservons une large place aussi aux lettres d'affaires, aux comptes rendus, aux rapports. Tout cela ne développe pas l'imagination littéraire de nos élèves, mais elle n'a que trop de tendances à se développer sans nous.

Les dictées sont choisies selon les mêmes règles. Elles ne se prêtent pas à brillants commentaires, mais elles meublent l'esprit et l'habituent à travailler sur des objets précis.

Nous ne pouvons négliger la grammaire, quoi qu'en pensent des critiques superficiels ; il est impossible, en effet, d'écrire une langue sans connaître les règles principales de sa syntaxe. Mais on s'applique à diminuer la part de la théorie, on choisit les exemples de telle sorte qu'en dehors même de leur utilité grammaticale ils soient nourrissants, on extrait les règles de l'étude des textes, et ces textes gardent le caractère que nous avons indiqué.

On trouvera certainement que cet enseignement manque d'ampleur et qu'il sacrifie une bonne part de son charme. Mais il ne faut pas oublier que les défauts d'esprit que nous devons combattre ont, durant des siècles, maintenu dans un abîme de sauvagerie des races qui, par ailleurs, ne sont dénuées ni d'intelligence, ni de qualités morales. Un enseignement à tendances purement littéraires donnerait à ces défauts un nouvel aliment, il griserait les élèves comme une musique, il leur ferait perdre de vue le reste de notre programme, dont l'utilité est notoirement supérieure.

Si notre enseignement du français se distingue par une telle horreur du vide, s'il s'impose un régime si étroit, c'est qu'il est, exclusivement, non pas une fin mais un moyen, c'est qu'il doit servir à faire pénétrer dans l'esprit des indigènes des idées nettes et fortes et devenir l'instrument d'une civilisation réelle, profonde, sans fausses apparences, sans clinquant.

Et la meilleure preuve que cette civilisation est le seul but de notre enseignement, c'est que nous n'accordons à la langue française aucun monopole; quand l'occasion s'en présente, quand il paraît qu'entre les indigènes et nous un point de contact peut s'établir autrement que par la langue française, nous n'hésitons pas à sacrifier ses privilèges. Par exemple, nous avons entrepris de faire connaître aux différents peuples africains une notation de leur langue en caractères latins, nous répandons des alphabets foulahs, ouolofs, sérères, etc.; nous essayons de fixer ces langues qui n'ont presque jamais été écrites, pour permettre aux indigènes de correspondre librement avec nous[1].

Il est bien certain qu'en fin de compte la langue française l'emportera, mais nous aurons procédé prudemment, nous n'aurons pas brûlé d'étapes, nous l'aurons révélée d'abord par ceux de ses caractères qui s'opposent heureusement aux défauts d'esprit des indigènes, et son règne sera paisible et fécond.

1. Les Missions catholiques nous ont devancés dans cette voie et elles ont obtenu de bons résultats. En reprenant cette tentative, nous nous proposons de l'étendre : une série d'alphabets, qui paraîtra prochainement, est préparée par les soins du Service des Affaires civiles du Gouvernement général (MM. Delafosse et Marty) et l'Inspection de l'Enseignement de l'A. O. F.

L'agriculture.

Si les coloniaux avaient le temps, il s'en trouverait certainement un pour écrire des *Bucoliques africaines*, et ce serait là présenter l'Afrique occidentale sous un de ses aspects les plus jolis et les plus vrais.

Notre coq gaulois gratte le sable, a-t-on dit ; ce n'est exact qu'à moitié ; en tout cas, ce sable est capable de fertilité, et la moindre goutte d'eau le couvre de verdure. Matins de brume où se hâtent des files d'ombres, l'hiler ou le daba sur l'épaule ; grasses rizières bourdonnantes d'activité ; îles du Niger où s'entassent les bœufs bossus à longues cornes ; champs de maïs du Dahomey, nettement tracés, verts comme l'émeraude, et semés de cases où les forgerons réparent les outils ; plantations touffues de la Côte d'Ivoire, piquées de toits rouges ; champs de mil, hauts comme des bosquets ; mystérieuses forêts éternellement vertes, vivant d'une vie intense et silencieuse ; bouquets d'orangers ; champs hérissés d'ananas ; sisals, jaillissement de baïonnettes ; murmure des filaos ; palmeraies au soleil couchant, embuées de violet, de carmin et d'or ; et vous, denses bananeraies, qui ressemblez à des laitues gigantesques : qui dira jamais le charme puissant de votre étrange beauté ?

L'avenir de l'A. O. F. est dans son sol. On a voulu jadis y voir le pays de l'or, et Galam a longtemps hanté l'imagination de nos ancêtres ; faute d'or, on y a puisé des esclaves ; la traite abolie, on a songé surtout aux exploitations rapides, aux produits de cueillette et de simple récolte. Retournons au sol ; ne laissons nulle place où la main ne passe et repasse : un trésor est caché dedans.

La nature n'a fait qu'indiquer les aptitudes agricoles du pays : l'homme a pris ces avances pour un don gratuit et s'est contenté de petits gains. En général, les indigènes de nos colonies africaines, jusqu'à notre occupation, n'ont cultivé la terre que pour les besoins immédiats de leur alimentation ; leurs objets d'échange provenaient d'autres sources : poudre d'or, gomme, ivoire, sel, etc., si bien que certaines régions naturellement fertiles ne réalisent pas le dixième de leurs possibilités.

Ailleurs, notre intervention a provoqué le développement de certaines cultures, comme l'arachide ; avec son habituelle insouciance et sa confiance puérile dans l'avenir, l'indigène a tout abandonné pour cette enrichissante et facile besogne, et de vastes cantons sont la proie de la monoculture.

Des ressources naturelles soudain révélées, comme le caoutchouc, ont été, avec une hâte fébrile, jetées sur le marché : surproduction, malfaçon, mévente, appauvrissement général, découragement et méfiances.

Un déboisement sans méthode a tari les sources, amoindri la bienfaisante action des pluies, livré le sol à l'érosion éolienne, ouvert la route à l'invasion du désert.

Partout où ne sévissent pas les tsé-tsé, l'élevage du gros bétail pourrait donner de bons résultats ; partout l'élevage du petit bétail est possible. Mais on néglige de faire des réserves de fourrage, la nourriture est insuffisante, la reproduction s'opère au petit bonheur, etc.

Dans l'ensemble, la culture demeure une besogne de captifs ; elle est, au sens complet du mot, humiliante.

Il y a donc bien des progrès à tenter, et qui sont particulièrement nécessaires, puisque nous touchons ici à la richesse essentielle du pays. Il nous faut, d'abord, comme

nous le faisons pour les métiers, réhabiliter l'agriculture aux yeux des indigènes et en même temps développer certaines cultures existantes, en introduire d'autres, améliorer les procédés après des expériences prudentes et prolongées, lutter contre la monoculture, opposer à l'assaut des sables un reboisement méthodique, étendre l'élevage et accroître la valeur de ses produits ; en un mot, permettre au pays de vivre de son sol et d'en tirer en surplus une abondante matière d'échange et d'exportation. Vaste et difficile programme, qui nous demandera bien des efforts, mais dont la réalisation est à la base de notre œuvre.

*
* *

Un service nettement spécialisé est chargé de cette tâche : il dispose de tout un personnel de techniciens, ingénieurs agronomes, chimistes, agents de culture ; il recrute un peu partout des moniteurs et des ouvriers indigènes, il entretient des laboratoires, des stations forestières, des jardins d'essai, des fermes-écoles. Mais il est clair que son action sera singulièrement facilitée et que sa propagande sera bien plus efficace, si nos écoles imposent à tous leurs élèves sans exception des soucis agricoles et leur découvrent la beauté, la pure noblesse du travail des champs, la richesse qu'il réserve au pays tout entier et les améliorations qu'on peut, qu'on doit y apporter. Aussi, l'enseignement de l'agriculture fait-il partie intégrante du programme de nos écoles.

L'enseignement théorique est réduit, dans les écoles de village, à sa plus simple expression ; il consiste en leçons de langage-leçons de choses, données dans le jardin et dans les champs voisins de l'école : différents

sols, amendement, utilisation de l'eau, principales cultures locales, engrais, assolements, travail du sol, outils, améliorations possibles, produits forestiers et reboisement, etc. A l'école régionale, l'enseignement de l'agriculture rejoint celui des sciences usuelles et donne lieu à de véritables leçons ; nous avons affaire ici, en effet, à de grands garçons, qui pour la plupart deviendront, dans leur milieu, des hommes influents et dont beaucoup seront un jour propriétaires fonciers. Enfin, dans les Cours Normaux et à l'École Normale, cet enseignement théorique est poussé plus loin encore : il remonte, comme on dit, aux principes et substitue méthodiquement la preuve à l'affirmation. Ainsi passons-nous progressivement du simple vocabulaire agricole à l'agronomie.

Mais cet enseignement théorique n'est qu'un accessoire, une préparation ou une mise au point : c'est à l'enseignement pratique, c'est au travail des mains que nous réservons la meilleure part de notre effort. Celui-là se recommande par les mêmes raisons que nous avons données pour l'éducation professionnelle, et il se tient dans les mêmes limites.

Nous ne nous proposons pas de dresser des cultivateurs, nous voulons seulement amener les enfants à l'estime des occupations agricoles et leur faire aimer la terre. Nous nous efforçons de leur faire goûter la joie saine du vaillant paysan qui voit se couronner d'épis le champ qu'il a défriché et ensemencé. Nous leur donnons la mesure exacte de l'effort et des soins que le maître d'un champ doit s'imposer. Nous leur révélons des sentiments qui sont en eux et qu'ils ignoraient, nous leur faisons aimer ce qu'ils méprisaient. C'est là, si l'on peut dire, une éducation du sens agricole, non une formation professionnelle.

*
* *

Le jardin scolaire doit être aussi vaste que possible, voisin de l'école, et facile à pourvoir d'eau. Nous ne nous contentons pas, en effet, d'y semer des légumes et quelques céréales : nous voulons, à l'occasion, y récolter un peu de fourrage, y établir des plantations qui demandent beaucoup de place, y faire pousser des allées d'arbres, et il ne faut pas que nous soyons gênés aux entournures. C'est là, du reste, une exigence modérée ; la terre vacante ne manque pas en A. O. F., et nous avons le droit de supposer que l'administration locale ne manquera jamais de favoriser le développement de nos exercices agricoles.

Ce n'est pas un jardin d'essai que nous annexons à l'école, mais un jardin de vulgarisation, sans nulle prétention aux découvertes scientifiques. Cela ne veut pas dire que nous nous interdisons toutes sortes d'expériences et de comparaisons ; cela veut dire que nous ne nous occupons que des cultures courantes, de celles qui ont fait leurs preuves et qu'on peut recommander sans crainte aux indigènes ; cela veut dire aussi qu'en fait de procédés et de méthodes nous ne marchons pas à l'avant-garde du progrès agricole et que nous ne voulons pas risquer de déconsidérer notre œuvre modeste par des initiatives inconsidérées et des échecs.

Au reste, nous ne sommes ni préparés ni outillés pour des recherches, et nous avons vu qu'un personnel compétent en était chargé. Notre science est courte et ne nous permet pas de grandes audaces. Nous savons, par bonheur, où la puiser et la renouveler : en dehors des manuels généraux d'agriculture tropicale, nous disposons des

travaux remarquables de M. Auguste Chevalier[1], qui tient à l'Afrique occidentale par toutes les fibres de ses herbiers, et qui est pour notre enseignement agricole le plus précieux des guides.

Notre but est donc bien précis.

Nous voulons que tous nos élèves connaissent et aiment la terre : c'est pourquoi nous évitons de créer dans nos écoles des sections agricoles spéciales, composées de quelques élèves; tous nos élèves, sans exception, travaillent au jardin scolaire. C'est aux fermes-écoles et aux jardins d'essai que revient le soin de former de véritables professionnels.

Nous voulons que le jardin scolaire soit un organe de vulgarisation agricole : et c'est pourquoi les élèves emportent chez eux des produits du jardin, des graines et des plants ; c'est pourquoi nous l'ouvrons aussi à tous les indigènes qui veulent le visiter et qui seront peut-être tentés de le copier.

Nous voulons que les indigènes prennent l'habitude d'étendre et de renouveler leurs cultures, augmentent sans frais le confort de leur vie et visent à l'exportation : c'est pourquoi le plan de nos jardins scolaires est varié, composé de parties nombreuses, mais ne comprend que des cultures et n'utilise que des méthodes dont le succès est à peu près certain.

*
* *

Il va de soi que le jardin scolaire demeure exactement adapté au pays, à ses caractères physiques, à ses aptitudes et à ses besoins. Il est possible, cependant, de

1. Cf. notamment son Manuel d'Horticulture coloniale.

prévoir, pour tous les jardins scolaires de l'A. O. F., un plan, qui ne subira guère que des variations de détail et qui comprendra les parties suivantes :

1° Un potager. Les indigènes de nos colonies africaines négligent, en général, de cultiver les légumes européens : ils en sont, cependant, très friands, et les légumes poussent mieux et plus vite ici qu'à Argenteuil et à Montmorency ; en quelques années, la banlieue de Dakar, où sévissaient les herbes folles et les figuiers de Barbarie, est devenue une merveilleuse région maraîchère ; les paquebots s'y ravitaillent d'aubergines, de choux-fleurs, de radis roses et de chicorées frisées, et si le prix des légumes reste élevé, si les indigènes n'en consomment encore que les jours de fête, c'est que l'entreprise ne s'est pas suffisamment étendue. Et il en va de même à peu près pour toute l'A. O. F. Il y a là un remède, non seulement contre la monotonie de l'alimentation, mais contre les mauvaises récoltes et les famines; il y a là, dans tous les cas, une source abondante et certaine de revenus.

2° Un verger. La banane, au Sénégal, coûte 10 centimes comme à Paris; pourtant, elle vient fort bien dans cette région, et, si elle est plus petite qu'en Guinée, elle est plus parfumée et plus savoureuse. De même pour les citrons, les mangues, les papayes, les « avocats », etc. Il est certain que l'A. O. F. peut, en quelques années, devenir un pays grand exportateur de fruits : il suffirait de développer la plantation d'arbres fruitiers et d'organiser le marché.

3° Quelques carrés de céréales (petit et gros mil, maïs, etc.) et des cultures industrielles, indiquées par le service de l'agriculture (sisal, cacaoyer, caféier, cotonnier, etc.) selon le climat et la qualité du sol.

4° Une pépinière. Des régions entières ont besoin d'être reboisées, si on veut les sauver de l'influence désertique. Que chaque élève plante tous les ans un arbre : un progrès considérable sera réalisé.

5° Des plantes ornementales. Voilà du luxe, dira-t-on; mais une vie sans luxe est une pauvre vie, et un village sans fleurs n'est pas un village, c'est un campement. Or, nos indigènes doivent perdre l'habitude de camper; nous veillons à leur sécurité et à leur bien-être : il faut qu'ils s'attachent à leurs demeures, à leurs groupements devenus sédentaires; il faut que des bougainvilliers, des lianes corail, des ibiscus, des pervenches du Cap, des crotons, des lauriers-roses, mettent leur note gaie dans la tristesse des sables. Coquetterie du chez-soi, propreté, hygiène, goût au travail, souci de progrès, si l'on savait comment tout cela se tient étroitement ! dans les fenêtres de nos demeures paysannes garnies de géraniums et de cactus nains, se reflètent l'activité de la race, sa volonté de vivre et de créer, en même temps que sa douceur et son souci de plaire.

Toutes les fois qu'il est possible, le jardin scolaire s'annexe un rucher et une petite basse-cour ; les poules vivent parfaitement dans toutes les régions de l'A. O. F., mais on les nourrit mal, on ignore les remèdes qui s'appliquent à leurs maladies courantes ; elles pondent des œufs de pigeons et se reproduisent malaisément ; les lapins aussi supportent aisément le climat des tropiques, ils montrent la même ardeur qu'en Europe à fonder des familles, et c'est à peine si l'on en trouve quelques-uns, hors de prix, sur les marchés des grandes villes. Que de ressources inexploitées à révéler aux enfants !

Enfin, certaines régions, en apparence plus favorisées que les autres, offrent aux indigènes des ressources

naturelles, moyennant un simple effort de récolte : caoutchouc, gomme, palmistes, etc. Mais tout effort suppose un effort moindre, et l'indigène le sait bien ; il s'ingénie à amener l'effort de récolte à zéro, et la valeur du produit s'en ressent. Parmi les causes multiples qui ont provoqué la récente crise du caoutchouc, ce souci de paresse compte pour beaucoup. Ici encore, l'école peut et doit intervenir. Le maître enseigne, par exemple, le moyen de saigner les lianes sans les tuer et l'art de présenter les plaquettes à leur avantage. La forêt voisine devient une annexe du jardin scolaire.

*
* *

L'enseignement pratique de l'agriculture a rencontré, à ses débuts, quelques résistances, surtout de la part des grands élèves. « Nous ne sommes pas des captifs », murmuraient nos élèves-maîtres, en soulevant rageusement leur pioche. Puis, le jardin scolaire les a intéressés par la qualité de ses produits, par le délassement qu'il procurait, par l'orgueil de créer, de faire pousser, sur quoi nous comptions beaucoup. Et c'est avec joie qu'on s'y rend aujourd'hui.

De tous nos enseignements, c'est celui dont l'utilité est la plus évidente et la plus immédiate. Il est impossible qu'il ne ruine pas à la longue les préjugés et les routines et qu'il ne concoure pas, dans de fortes proportions, à la richesse de nos colonies.

Il présente aussi l'immense avantage de tenir l'école en contact permanent avec le pays, de l'attacher au sol, de la préserver du pédantisme, de l'abstraction et de la fausse science, et de faire d'elle, non point un bouquet prétentieux et ridicule de fleurs artificielles, mais une

belle plante vigoureuse qui croît en pleine terre et qui ne craint pas les tornades.

Les travaux manuels.

Il est douteux que l'Afrique occidentale devienne jamais un pays de grande industrie ; son sous-sol ne paraît pas contenir le moindre gisement de charbon, et le régime des eaux se prêterait difficilement à l'installation d'usines hydroélectriques. Mais il ne suit pas de là qu'elle doive être tout à fait dépourvue d'activité manufacturière : dès maintenant, elle égrène ses cotons et prépare son kapok, extrait l'huile de ses palmistes, concasse son maïs, décortique son riz, exploite ses salines, frigorifie et conserve la chair de ses troupeaux. Surtout, elle se donne l'outillage économique, qui constitue une des conditions essentielles de sa prospérité : elle pousse le rail dans tous les sens, elle agrandit ses ports, coupe la barre par de longs wharfs métalliques, jette des ponts sur ses larges fleuves, fait circuler sur ses routes des services automobiles, s'éclaire à l'électricité, et des villes-champignons, bâties pour durer et pour plaire, poussent au milieu des sables et des clairières de la forêt. Enfin, ses vieux métiers traditionnels méritent d'être conservés et se doivent de perfectionner leurs procédés, d'activer leur production, d'étendre leur clientèle.

C'est dire que l'Afrique occidentale française a besoin d'ouvriers de toutes sortes : maçons, menuisiers, charpentiers, forgerons, ajusteurs, mécaniciens, chaudronniers, électriciens, etc. Mais où les prendre ? En Europe ? ils coûtent cher, et le climat leur interdit tout effort intense et prolongé. Chez elle ? C'est la seule solution possible, mais elle se heurte à de grosses difficultés.

Nous avons, en effet, à lutter sur ce point non seulement contre la légendaire paresse et l'esprit de routine des races noires, mais contre un ensemble puissant de préjugés sociaux. Ici plus que partout ailleurs, c'est déroger à noblesse que travailler le fer ou le bois, et les métiers sont laissés à des castes inférieures, qui constituent un véritable peuple à part ; on les reconnaît même au nom : tous les Thiam, par exemple, sont forgerons ou bijoutiers ; et ce serait, pour l'indigène le plus pauvre, s'abaisser, s'exposer au mépris, qu'adopter leurs occupations. Je sais bien qu'en France même nous avons longtemps souffert de préjugés analogues ; mais on ne peut songer à comparer la condition des ouvriers de notre ancien régime à l'étroitesse des castes africaines ; tout en subissant les dédains de l'aristocratie, nos artisans ont pu, sans trop de peine, s'organiser fortement, se donner des statuts solides, prendre dans la vie du pays une large place ; le pouvoir royal n'a pas craint de les encourager et, à l'occasion, s'est servi de leur force ; la bourgeoisie, cheville ouvrière de notre histoire nationale, est née d'eux. Ici, l'ouvrier peut s'enrichir, mais il ne gagne rien en influence, ou fort peu de chose : sa richesse n'apparaît aux indigènes des castes supérieures que toute fortuite et passagère ; s'asseoir où il s'est assis, porter ses vêtements, boire où il a bu, c'est s'exposer à la pauvreté, de même qu'une maladie contagieuse se transmet par le simple contact. Et ce préjugé constitue la marque certaine d'une infériorité durable.

Il est vrai que l'introduction de nos métiers européens, et aussi notre sympathie nettement manifestée pour les habitudes de travail, tendent tous les jours davantage à modifier cette situation. Les anciennes sociétés africaines n'avaient pas prévu, par exemple, le métier de mécani-

cien ; et le mécanicien prend de plus en plus en A. O. F. la place enviée que l'ingénieur, le jeune et brillant ingénieur, occupe dans les romans de Georges Ohnet ; il commande à des organismes redoutables, il participe à la puissance mystérieuse des blancs, il est savant et il est noble.

Un progrès est donc possible, et il est tout à fait certain que nous disposerons un jour des ouvriers nombreux dont nos colonies africaines ont besoin pour vivre et s'enrichir. Mais nous voulons que ce progrès s'accentue, et nous demandons à l'école d'y travailler.

*
* *

Quand un malheureux a été puni injustement, on ne se contente pas de l'extraire de sa prison et de lui donner le droit de circuler : on le réhabilite, la société proclame l'erreur de ses juges, oblige le public à reconnaître l'honnêteté parfaite de sa victime. Sans cette précaution, la liberté serait plus pénible que la prison ; l'opinion, avec sa cruauté coutumière, se mettrait en frais de tortures raffinées et continues, l'erreur judiciaire irait s'aggravant.

Il en va de même pour les métiers que nous voudrions voir pratiquer par les indigènes de nos colonies. Nous ne pouvons songer à les imposer, nous avancerons bien lentement si nous nous bornons à conquérir par intérêt ou par surprise quelques individus : il nous faut aborder de front l'obstacle des préjugés et réhabiliter cette victime d'une vieille injustice sociale : le travail manuel.

Sans phrases, sans abstractions, par la simple observation de la vie quotidienne, par des séries de leçons de choses, nous découvrons aux enfants les conditions d'exis-

tence et de progrès de la société dont ils font partie ; tout, dans notre enseignement, concourt à leur montrer qu'une société fondée sur la paresse égoïste d'une majorité et l'exploitation de castes de parias ne peut résister, à l'heure présente, à la moindre concurrence et qu'elle conduit la race à sa perte. Les droits héréditaires ou les négoces criminels ont fait leur temps : la richesse, la puissance, sont désormais réservées au travail, et le travail, quel qu'il soit, anoblit l'homme.

Les blancs, dont la supériorité n'est pas contestable, ne craignent pas de travailler de leurs mains. L'histoire de leurs progrès, l'examen de leurs ressources et de leurs inventions, retiennent facilement l'attention de nos écoliers noirs, et le désir de l'imitation prend, insensiblement, le pas sur des préjugés qui ne sont plus de saison et que notre exemple, nos incessantes attaques, ont déjà affaiblis en eux.

En même temps, nous initions les enfants au maniement de notre outillage. Nos procédés ne ressemblent nullement à ceux des métiers indigènes ; notre tendance à la spécialisation, en même temps qu'elle permet une habileté plus grande, confère plus d'indépendance, exige des noms nouveaux, se superpose aux anciens métiers, sans se confondre avec eux et sans porter la peine de leur humilité.

La joie de créer, toute nouvelle pour ces jeunes seigneurs, les encourage. Du petit atelier scolaire sortent mille objets que les écoliers se croyaient bien incapables de fabriquer ; ils en meublent l'école, ils en emportent dans la case familiale. Le milieu spécial de l'école, la jeunesse des élèves, la variété des produits, tout cela tient le programme de travaux manuels à l'abri des préjugés de caste. Peu à peu le goût du travail, l'estime

pour l'habileté et la persévérance s'éveillent en eux et résistent aux joies médiocres du dédain.

Par toutes sortes de moyens, nous nous efforçons donc de réhabiliter les métiers aux yeux des jeunes indigènes ; par la même occasion, nous perfectionnons leur habileté manuelle. Mais il ne s'agit nullement de leur apprendre la menuiserie ou l'ajustage ; nous avons pour cela des écoles spéciales : dans nos écoles primaires, les travaux manuels constituent un procédé d'éducation qui s'ajoute aux autres ; ils sont, si l'on veut, préparatoires à l'apprentissage, ils éclairent l'enfant sur les besoins de son entourage et sur ses propres aptitudes, ils l'habituent à faire effort par lui-même, à être ingénieux, à se « débrouiller, » — et c'est tout.

Je sais que certains réformateurs en chambre trouvent que nous prenons bien des ménagements pour transformer ces nègres en ouvriers et que nous ferions beaucoup mieux de remplacer tout cela par un apprentissage en règle. Or, pour entreprendre un apprentissage utile, il faut : 1° être un gaillard déjà solide ; 2° être capable d'une certaine attention et surtout comprendre les indications du maître ouvrier. C'est dire que la grande majorité de nos élèves d'écoles primaires ne sont pas mûrs pour l'apprentissage : ils ne sont, au point de vue physique, nullement développés, ils ne parlent pas encore couramment le français, ils n'ont que des notions fort incomplètes de calcul et de dessin. Même de nos écoles professionnelles, où l'on entre après concours et sur certificat médical, sait-on que nous sommes obligés d'exclure chaque année un lot de malingres et d'obtus ? Oh ! nous pourrions certainement former des manœuvres, des gens qui plantent des clous et qui font rougir du fer ; mais il n'est pas besoin d'écoles pour cela, le chantier suffit,

et toute la question est de savoir si l'on se résigne décidément à voir l'ouvrier noir « saboter » sa besogne, se soucier de la précision et du fini comme de son premier boubou, tailler au jugé, sans croquis ni gabarits, ou si l'on veut fournir aux entreprises publiques et particulières la main-d'œuvre qui leur est nécessaire; et c'est aussi de savoir s'il vaut mieux, du jour au lendemain, mettre en circulation des troupes d'ouvriers maladroits et stupides que de préparer progressivement pour notre industrie des intelligences ouvertes et des doigts déliés.

*
* *

Pour nous, l'hésitation entre ces deux écoles a peu duré, et nos programmes de travaux manuels sont nettement orientés dans le sens d'une *éducation* et non d'un *apprentissage*.

Nous nous sommes abstenus des progressions rigoureuses, que nous réservons aux écoles professionnelles spéciales. Nous enseignons, par exemple, la pratique de quelques assemblages simples et courants, mais non toute la série des assemblages. Nous indiquons l'usage des différents outils, mais nous n'épuisons pas la question. Nous nous efforçons de faire prendre aux élèves de bonnes habitudes, un tour de main méthodique, mais nous ne les obligeons pas à limer le même essai toute une semaine.

Nous apportons une grande variété dans les exercices, et chaque exercice proprement dit est immédiatement suivi d'une application. La fabrication d'objets simples, dès les débuts, encourage l'enfant, rompt la monotonie, évite la lassitude,

Les diverses sections de travail manuel ne sont pas séparées par des cloisons étanches. L'élève est initié, dans

la mesure du possible, à des modes d'activité manuelle fort différents. Il menuise, forge, lime, assemble ; dans certaines écoles, il travaille le cuir, s'assied au tour à potier, tresse des nattes et des paniers, relie des cahiers.

On pourrait, avec les produits de nos ateliers, monter un véritable bazar. Vous meublez votre case ? Voici des tables, des bancs, des escabeaux, des rayons, des armoires, des cadres, des portemanteaux. Vous partez en voyage ? Voici une malle solide et de bon goût. Vous recevez à dîner ? Voici des assiettes, une gargoulette à dessins noirs sur fond rouge, un trépied de fil de fer, une cuiller en bois, un dessous de plat en sparterie, une panetière en carton. Vos casseroles sont dessoudées ? Apportez-les à l'école. Vous allez à la pêche ? Choississez parmi nos lignes, nos nasses et nos filets. Vous voulez faire un cadeau ? Nous avons de jolis sacs en cuir, des figurines en terre cuite, des statuettes de bois et des coffrets garnis de coquillages. Or, visiter un bazar, c'est la meilleure et la plus amusante des leçons de choses ; mais le meubler, n'est-ce pas une source merveilleuse d'efforts utiles, d'observations et de recherches, de réflexions et de projets[1] ?

Les Mutuelles scolaires.

Cultivateurs, éleveurs, bimbelotiers, forgerons et menuisiers, nos écoliers noirs ont des revenus. Il serait à

1. Pour contrôler l'application de ce programme et lui donner des directions précises, nous avons ouvert à Dakar, le 14 juillet 1916, une Exposition d'Enseignement professionnel ; les objets exposés, qui provenaient de toutes les colonies du Groupe, occupaient cinq vastes salles et présentaient une variété qui a surpris les visiteurs ; tous ces bibelots ont paru si intéressants qu'ils ont été vendus jusqu'au dernier et que le produit de la vente, versé à la Croix-Rouge, a atteint, tous frais déduits, plus de trois mille francs.

la fois injuste et maladroit de distribuer à d'autres qu'eux-mêmes les produits du jardin et de l'atelier scolaires : ce serait les décourager à plaisir et leur donner, comme ils l'imaginent trop volontiers, figure de captifs. Le fruit de leur travail doit leur revenir intégralement, et tout ce qu'on peut se permettre, c'est de prélever sur les revenus scolaires, quand c'est possible, le montant de quelques frais généraux.

Mais il est permis d'envisager, pour l'emploi de ces revenus, un autre procédé que la consommation au jour le jour et la restitution immédiate du produit au producteur. Dire à Mahmadou : « Tu as fait pousser des radis, mange-les », et à Coulibaly : « Tu as fabriqué un escabeau, emporte-le », c'est bien ; mais dire à Mahmadou et à Coulibaly : « Vous avez fourni une part de travail sensiblement égale, mettez vos revenus en commun, et transformons-les en objets d'une commune utilité », c'est mieux.

C'est mieux, parce qu'un tel procédé éveillera ou développera chez les écoliers deux tendances qui jusqu'à présent ne sont guère apparues chez les indigènes de l'A. O. F. et qui sont pourtant nécessaires à la prospérité économique du pays : la prévoyance et l'entr'aide.

La prévoyance est une qualité tout européenne ; ici, la cigale est un type nettement accusé, poussé aux extrêmes ; malgré toutes les précautions que nous pouvons prendre, les famines ne sont pas complètement disparues de l'Afrique occidentale, même dans des régions où les récoltes sont ordinairement abondantes. On fait bombance après la moisson : on mange jusqu'à la satiété, et c'est une gloire de préparer d'immenses plats de couscous qu'on ne pourra pas consommer et qu'on jettera le lendemain. Pour lutter contre cette insouciance, notre admi-

nistration organise des greniers de réserves, prélève des semences sur les récoltes, etc., et l'école doit soutenir cet effort. Quant à l'entr'aide, elle est plus répandue que la prévoyance dans les sociétés indigènes : le noir est naturellement charitable, autant par ostentation que par bonté d'âme ; il est même des régions, par exemple la Basse-Casamance, où la moisson s'opère en commun ; mais nous pouvons, nous devons renforcer ce sentiment et surtout le faire servir à des conceptions plus élevées et plus complètes de l'entr'aide sociale. Il ne suffit pas, en effet, de s'aider mutuellement quelques jours par an ; il faut que, dans toutes les occasions, la collectivité soit prête à secourir ses membres et que ses ressources alimentent des œuvres d'un intérêt commun, d'une utilité à longue échéance, d'une forme adaptée aux progrès de la société indigène[1]. En ce sens, l'école peut donner l'exemple : Mahmadou et Coulibaly, nous vendrons certains produits du jardin et de l'atelier, et nous achèterons des boubous pour vos camarades pauvres.

Par ailleurs, ces bénéfices immédiats réalisés par l'école contribuent, n'en doutons pas, à intéresser à notre œuvre scolaire les enfants et les familles indigènes ; ils évitent à l'école d'apparaître comme un monde à part, dont l'activité a des buts mystérieux ou dont l'utilité réelle est méconnue ; ils la relient aux soucis terre-à-terre du village et de la région, ils lui donnent, aux yeux des habitants, une valeur plus appréciable que tous ses autres mérites, une valeur en bons écus sonnants : si peu que ce soit, elle s'enrichit et elle dépense, et ce sont là

1. Cf. André You. — Les sociétés de prévoyance indigènes dans l'Afrique du Nord et en Afrique occidentale. Paris, Dépêche coloniale, 1913.

des droits certains à la sympathie du milieu où elle vit. Elle rejoint ainsi un principe qui inspire notre politique indigène et qu'on peut formuler à la manière de Guizot : Enrichissons-les. Sans doute ce principe est-il insuffisant ; sans doute ne dispense-t-il pas notre administration de se préoccuper des questions ethniques, religieuses, etc. ; mais il est certain qu'il facilite la solution de ces problèmes moraux. Quand une population indigène est assurée de trouver son intérêt dans notre domination, le jour de la concorde n'est pas loin.

Des revenus du jardin et de l'atelier, de notre programme d'éducation économique et sociale, de notre désir de faire apparaître l'utilité de l'école, sont nées, en Afrique occidentale française, les Mutuelles scolaires.

*
* *

L'organisation de nos Mutuelles scolaires n'est pas soumise à des règlements rigoureux. Comme toutes nos institutions scolaires, elles doivent avant tout s'adapter à l'esprit des habitants, aux ressources, aux besoins du pays.

Elles fonctionnent, en général, sous le contrôle du Maire ou de l'Administrateur. Le directeur de l'école, aidé par ses élèves les plus avancés, tient une comptabilité fort simple des recettes et des dépenses, et il dresse des statuts qu'il fait approuver par ses chefs hiérarchiques. C'est lui, en somme, qui donne à la Mutuelle son caractère particulier, qui trouve les ressources, dirige les exploitations, organise le marché, décide de l'emploi des recettes. Il en est, comme on disait jadis, le directeur-né.

Elles s'alimentent de diverses façons : elles peuvent

recevoir des allocations de la colonie et accepter des particuliers des dons en nature ou en espèces; elles utilisent, nous l'avons vu, les produits du jardin, de la basse-cour, du rucher, de l'atelier scolaire, et les produits de simple récolte, comme le caoutchouc.

Leurs revenus servent au fonctionnement des cantines scolaires, à l'achat de matériel, de vêtements, de récompenses, de livres, et, le cas échéant, peuvent être employés à des œuvres de bienfaisance.

Mais il faut noter que cette organisation générale n'interdit nullement la consommation immédiate des produits agricoles ou industriels de l'école : elle ne tend qu'à la limiter. L'esprit de l'enfant indigène ne parviendrait pas, du premier coup, à concevoir l'utilité de la Mutuelle, si les revenus se transformaient intégralement en bénéfices lointains et collectifs; il se méfierait, se fatiguerait. Pour le tenir en haleine, la Mutuelle met à la disposition personnelle des écoliers une partie de ses ressources; elle leur fait consommer des légumes du jardin scolaire et — le cas s'est produit, — tue un mouton à la Tabaski ; elle réserve dans le jardin scolaire des carrés individuels, que leurs tenanciers administrent à leur guise ; elle n'absorbe pas toute l'activité de l'atelier et laisse régulièrement à la disposition des ouvriers de menus objets. Elle est trop ambitieuse pour être avide.

*
* *

Les Mutuelles scolaires se sont développées en Afrique occidentale française avec une surprenante rapidité. Les élèves s'y sont tout de suite intéressés ; les maîtres en ont sans peine aperçu l'utilité, elles ont plu à l'Administration, — Gouverneurs, Commandants de cercles, —

par l'allure pratique qu'elles communiquaient à nos écoles et par les mille avantages qu'on en pouvait tirer.

Elles sont déjà fort nombreuses, et il s'en crée de nouvelles tous les jours. On ne conçoit guère un jardin scolaire sans Mutuelle ; or, le plan d'études du 1er mai 1914 prévoit un jardin annexé à chaque école. A brève échéance, nous aurons plus de 300 Mutuelles. Quelle institution purement administrative pourrait pulluler à ce point et agir plus efficacement ?

En dehors des produits qu'elles livrent immédiatement à la consommation des élèves, certaines Mutuelles atteignent un revenu de plus de mille francs par an ; celle de Kouroussa, par exemple, qui dispose de rizières, de bananeraies, de plantations d'ananas, etc., ne tardera guère à doubler ce chiffre, et elle nourrit les élèves, — garçons et filles, — de l'école régionale ; ailleurs, l'atelier scolaire refuse les commandes. Et ce n'est pas seulement par ces bénéfices pécuniaires que se distinguent nos Mutuelles : leur caoutchouc, soigneusement préparé, fait prime sur le marché ; leurs légumes et leurs fruits sont achetés d'avance ; ce sont des maisons sérieuses, et dont les ouvriers propageront les bonnes habitudes.

Surtout, ce ne sont pas des entreprises d'esprit étroit et de cœur dur, parce que ceux qui les patronnent ne sont pas, comme dirait Jérôme Coignard, des hommes de quantité. Elles révèlent aux enfants le vrai, le seul mérite de la richesse : la possibilité de faire le bien. On dira que mon sujet m'exalte et que je cède à la naïve joie de faire des phrases ; qu'on lise cette lettre, adressée, le 5 octobre 1915, par un instituteur indigène de la Côte d'Ivoire à son commandant de cercle :

« Les élèves de l'école d'Odienné, à qui j'ai expliqué le but patriotique de la « Journée du 7 octobre », n'ont pas

voulu rester sans apporter leur part à cette grande œuvre de solidarité. Ils ont décidé d'offrir à la France, à cette France qu'ils ont appris à aimer et pour laquelle ils souhaitent la victoire, le produit de leurs travaux agricoles. Ils sont heureux que le premier profit qu'ils ont tiré des essais qu'ils ont tentés dans le jardin de l'école aille aux victimes de la guerre. J'ai, en conséquence, l'honneur de vous remettre la somme de 76 fr. 50, qui représente le montant de leur souscription. »

Et j'ai, dans mon tiroir, beaucoup de lettres de ce genre-là.

Hygiène et médecine usuelle.

On s'imagine trop aisément en France que tous les noirs sont bâtis comme l'Hercule Farnèse. On juge des qualités physiques des races africaines d'après les spécimens qui circulent dans nos villes métropolitaines : boxeurs, lutteurs, masseurs, chauffeurs d'automobiles. Or, ces « beaux nègres » proviennent rarement de l'Afrique occidentale ou, du moins, ont adopté des conditions de vie qui ont développé leur anatomie et ne rappellent en rien la pauvre et rude existence de la brousse natale.

En général, le noir que notre civilisation n'a pas encore touché vit à peu près comme le chemineau légendaire de nos campagnes et de nos banlieues. Il est vrai que la nature s'est montrée plus généreuse à son endroit qu'à l'endroit du chemineau : elle s'abstient de neige et de gelées, elle remplace les mûres et les noisettes par des bananes et des noix de coco, mais le noir en profite pour exagérer son insouciance ; il dévore et gaspille aux jours

d'abondance, il néglige un sol qui ne demande qu'à produire, il se couvre de vêtements plus décoratifs que confortables ou ne se couvre pas du tout, il habite des cases malsaines et mal abritées, il se livre à tous les excès possibles et, par exemple, dans ce pays sans cabarets, trouve le moyen de s'alcooliser avec la sève du palmier ou l'épi de mil fermenté.

On devine les effets d'une telle hygiène. La plupart des races africaines souffrent de terribles tares physiologiques, que la transmission héréditaire aggrave ; nulle résistance à la maladie, nulle précaution pour en limiter les effets : une vague de froid déclanche des bronchites et des pneumonies, qui se tournent souvent en phtisie ; l'insuffisance de nourriture provoque des crises de béri-béri ; le paludisme n'épargne presque personne ; de terribles épidémies : variole, peste, lèpre, ravagent des régions entières ; la mortalité infantile est considérable, etc. Et la maladie a si aisément pris l'habitude d'être mortelle que sa seule présence accable le patient ; le noir est affolé par un mal de tête, par un rhume, par le moindre trouble intestinal ; le plus léger malaise lui fait croire que sa fin est proche, et, d'une voix blanche, d'une voix d'outre-tombe, il se répand en lamentations.

De grâce, qu'on ne nous parle plus des douceurs de l'état de nature.

*
* *

Sous la menace constante de ces maux physiques, incapable d'en distinguer la gravité relative, égaré par une conception magique des rapports de causalité, le noir admet difficilement que ses maladies s'expliquent, comme nous disons, par des causes naturelles. Il ne se

dit pas : je suis malade parce que le mur de ma case laisse passer le vent, ou parce que j'ai abusé du dolo ; il se dit : un sorcier s'est trouvé sur mon chemin, ou tel de mes ennemis se venge par des maléfices. En un mot, l'origine de la maladie est surnaturelle, et seul un personnage en relations avec le monde surnaturel peut y remédier. Accourez, marabouts ou féticheurs : votre proie vous attend.

Grave, mystérieux, le personnage religieux s'avance au milieu d'un respectueux silence. Tout de suite et par l'effet d'une révélation dont son visage et ses gestes saccadés marquent le caractère divin et la soudaineté, il a vu d'où vient le mal. Il s'assied et de son index trace dans le sable une sorte de damier où se joue le sort du patient ; les assistants, stupéfaits de son assurance, suivent anxieusement sa démonstration : c'est une terrible épreuve, le sorcier est particulièrement puissant, la menace de mort est là, dans ce carré de sable ; le remède apparaît faiblement ici, dans ce cercle ; mais, pour passer du carré au cercle, il y a toute une série d'obstacles redoutables, il faudra pour les surmonter bien du temps, et des prières, et des gris-gris coûteux. Et la note d'apothicaire montre le bout de ses cornes.

Vous doutez ? Suivez la médication, et vous vous convaincrez que le malade est bel et bien la victime d'un sorcier qui est entré dans son corps, s'y est installé à demeure et lui ronge le cœur, lui boit le sang, dérange tous les organes par les mouvements de ses pieds et de ses mains. Voici un sachet qui ne contient autre chose qu'un vomitif ; à peine le malade l'a-t-il avalé que son estomac se soulève et rejette un affreux mélange : des cheveux et des ongles. N'est-ce pas le sorcier qui vient par morceaux ? Et que ne donnerait-on pas à l'homme

qui vous délivre de tels hôtes ? Avant la mort ou la guérison, toute la maison de l'ensorcelé sera devenue la propriété de l'exorciste.

Ce n'est là qu'un exemple des ruses innombrables, mais également grossières, dont usent les marabouts ou les féticheurs. La crédulité d'un malade et de son entourage est infiniment réceptive : à quoi bon se mettre en frais de hautes inventions ? En général, ce singulier guérisseur ne connaît pas même les remèdes de bonne femme que vendent à grand orchestre les charlatans de chez nous, il est tout à fait dépourvu du tour de main qui distingue parfois nos rebouteux, il épuise sa victime sans la soulager d'autre chose que de son argent, il ne sait que fabriquer de grotesques amulettes, où se combinent les textes sacrés, les poils d'animaux et les pires déchets, ses simagrées manquent même de souplesse et d'imagination ; il est franchement dangereux pour la société indigène, et il pourrait prétendre à un droit d'auteur sur la bonne moitié des actes de décès.

*
* *

Lutter contre ces désastreuses habitudes constitue une des obligations les plus nettes de nos œuvres d'intérêt social.

Des dispensaires sont installés dans tous les postes ; des médecins-fonctionnaires entreprennent de grandes tournées de vaccination ; des aides-médecins indigènes propagent les médications courantes ; des hôpitaux accueillent les blessés et les malades ; des villages de ségrégation isolent les incurables ; un service d'hygiène, heureusement composé de médecins et de policiers, fait

respecter, dans la mesure du possible, des règlements sanitaires dont le bienfait est dès maintenant sensible.

Mais ces mesures ne suffisent pas : l'œuvre administrative, qui n'exerce directement son action que sur les adultes, demeure lente et superficielle, si l'école ne prépare pas les jeunes esprits à l'accepter de bonne grâce et à la seconder.

Sans bruit, à petits coups discrets et à l'occasion de faits bien nets, l'école peut et doit démontrer le danger et la friponnerie des maraboutages.

Elle enseigne le chemin du dispensaire, fait vacciner ses élèves, dissipe les préjugés qui font redouter le médecin.

Elle oblige les enfants à contracter des habitudes de propreté et d'hygiène et leur en explique la nécessité.

Elle les accoutume aussi à distinguer entre les maladies celles qui exigent des soins spéciaux et celles qu'on peut traiter soi-même ; elle leur indique les médications courantes, qui ne sont jamais nuisibles et qui peuvent guérir bien des maladies ou prévenir des affections graves.

Elle ne remplace ni le médecin ni le service d'hygiène ; mais elle limite leur besogne et dispose leurs clients à une obéissance raisonnée.

*
* *

Cet enseignement de l'hygiène et de la médecine usuelle, si important à l'école indigène, fait partie intégrante des exercices de langage-leçons de choses. C'est dire qu'il n'est nullement théorique et qu'il se mêle intimement aux autres enseignements. Nos leçons de choses portent, par exemple, selon les mois, sur le

corps humain, sur la nourriture, sur le vêtement, sur l'habitation, sur le village, etc., et nous avons prévu que l'étude des objets et des actions devait être méthodiquement accompagnée de l'étude des « améliorations possibles » ; on voit donc que ce programme est inséparable d'un programme d'hygiène, et que chaque jour amènera, inévitablement, des indications de remèdes usuels, des conseils relatifs à l'eau potable, à la nécessité de se prémunir contre les changements de température, à la lutte contre les moustiques, etc.

En dehors de ces leçons prévues, la vie matérielle de l'école comporte un ensemble d'exercices pratiques, peut-être plus efficace que les leçons : la visite de propreté tous les matins, les séances de lavabo et, au besoin, le lavage des boubous, le nettoyage et l'aération de la classe, l'inspection quotidienne des récipients où pourraient se développer les larves de moustiques, les désinfections, les soins donnés par le maître lui-même aux plaies et aux maladies bénignes, les vaccinations périodiques, la cueillette de simples au cours de promenades scolaires, etc. Voilà de bonne besogne, et qui n'exige ni longs discours ni chaire surélevée.

Enfin, dans les localités qui possèdent un dispensaire, les élèves malades sont régulièrement conduits à la visite, et cette mode s'acclimate très facilement dans nos écoles indigènes. Ceux qui se font porter malades n'ont pas toujours une santé bien menacée : il est intéressant de « carotter » une demi-heure de classe ; mais qu'importe ! cette carotte même est féconde, elle familiarise avec le médecin, et ce n'est pas là du temps perdu.

Il y aurait danger à profiter de l'enseignement de l'hygiène pour s'élever aux sévères beautés du rationalisme : nous demandons aux instituteurs de ne pas suc-

comber à cette tentation. Le guérisseur indigène est souvent un être méprisable et qui abuse de la religion, c'est entendu ; mais il dispose et disposera longtemps d'un grand pouvoir moral, et nous ne pouvons pas avoir la prétention de modifier du jour au lendemain les fonctions mentales de peuples arriérés. En démontrant pratiquement la supériorité de notre médecine et de notre hygiène, nous parvenons avant tout à substituer aux gris-gris inefficaces ou nocifs des gris-gris bienfaisants : c'est déjà beaucoup, et le reste viendra plus tard. Ne mettons pas, comme on dit, la charrue avant les bœufs, et ne compromettons pas notre œuvre par des imprudences de langage.

Le calcul.

L'image austère de la Mathématique se dresse devant nous. Va-t-elle garder ici ses traits impeccables et son impressionnante gravité? Eh bien, non! Elle-même, la Rigoureuse, l'Inflexible, va s'accoutrer à la mode du pays, se résigner aux compromis, mettre de l'eau dans son vin.

Elle n'est pas tout à fait une étrangère pour les élèves ; elle est même, de toutes les matières enseignées, à peu près la seule avec laquelle ils aient eu, dans le milieu familial, quelques relations. On ne peut pas vivre sans compter, si peu et si mal que ce soit, et la notion de nombre est une de celles qui apparaissent le plus tôt dans l'éveil des sociétés humaines ; les indigènes de notre Afrique occidentale, qui sont pour la plupart fort éloignés de la pure sauvagerie, sont même capables de calculs assez compliqués, sans l'aide du crayon ; ils ont toujours été fort amateurs de commerce, et leur esprit

se trouve naturellement exercé au maniement des chiffres.

L'enseignement du calcul ne se heurte donc pas à ces broussailles que rencontrent certaines autres parties du programme; il peut utiliser des sentiers frayés et se développer dans une atmosphère de sympathie. Sagement conçu, il intéresse tout particulièrement le sens pratique de ces races jeunes, il évoque sans cesse l'idée de bénéfice, il apparaît comme un instrument de richesse, et les parents eux-mêmes, quand ils suivent, — ce qui n'est pas rare, — les études de leurs enfants, l'apprécient beaucoup. Ajoutons qu'il donne à l'enfant des résultats précis, immédiats; une opération, un problème, c'est « bon » ou ce n'est pas bon; on sait tout de suite si l'on doit se réjouir ou non; ce n'est pas un feuilleton à péripéties comme l'enseignement du français par exemple; toute la joie du tour de force est contenue dans cet exercice, elle éclate sur les visages.

Et c'est fort heureux, car le calcul est assurément un des enseignements sur lesquels nous sommes en droit de fonder les meilleurs espoirs. Son utilité courante est trop claire pour que nous y insistions : tout développement économique suppose, entre autres conditions, un progrès général de l'esprit mathématique; le mot est bien gros, mais il semble juste; en tous cas, nulle transaction suivie n'est possible, nulle entreprise n'est durable, si les individus n'aperçoivent pas nettement, sous forme de chiffres, l'intérêt de leurs efforts. Les sociétés, à mesure qu'elles évoluent, complètent leurs opérations mathématiques, s'accoutument de plus en plus à représenter les objets par une valeur numérale et finissent par spéculer sur les nombres eux-mêmes, détachés des objets; en un mot, passent de l'échange en nature à l'économie capitaliste; or, les indigènes de nos colonies se trouvent,

du jour au lendemain, en présence de ce régime auquel nous sommes parvenus par lentes étapes : il faut au moins les familiariser avec les règles générales de nos comptes, notre mathématique commerciale, notre système de mesure, nos conventions financières les plus simples.

Mais ce n'est pas là, à nos yeux, le seul avantage de l'enseignement du calcul. Comme tous les enseignements et conformément au principe dont la pédadogie française ne se départit pas volontiers, il ne doit pas borner son ambition à meubler l'esprit de notions utiles, il se propose encore de former l'esprit, il concourt, avec les autres éléments de notre programme, à démailloter cette chrysalide qu'est l'intelligence du petit noir. Et elle apporte de précieux cadeaux, la fée Calcul : des habitudes de précision, avant tout, et ce pays en a grand besoin ; puis, une bonne gymnastique du raisonnement, des soucis de logique et de justesse, de la promptitude et de la clarté, le goût de la méthode. Tout cela, plus ou moins ébauché, nous servira par ailleurs.

*
* *

Nos programmes de calcul ne sont pas très étendus : aucun enseignement n'exige aussi impérieusement qu'on procède lentement et sûrement, sans laisser derrière soi des tribus d'idées insoumises ; il veut des conquêtes solides, définitives ; hors de ces précautions, il conduit à de dangereux échecs, il bouleverse la vie de l'esprit.

Nons faisons marcher de pair les opérations sur les nombres, le système métrique et le calcul mental, et nous attribuons une large place à ce dernier genre d'exercice ; nous le mêlons régulièrement à tous les autres, non seulement parce qu'il répond aux nécessités de la vie cou-

rante, mais parce qu'il est éminemment utile aux progrès de l'esprit, qu'il habitue à voir net et vite, développe une certaine mémoire des faits, oblige à un vif effort intellectuel, réagit contre la lenteur et la paresse.

A l'école de village, nos programmes ne dépassent pas les problèmes sur l'addition, la soustraction, la multiplication et la division d'un nombre de deux chiffres par un nombre de deux chiffres, et l'étude du système métrique ne comprend que des exercices pratiques sur les mesures usuelles de longueur, de capacité, de poids, et les monnaies courantes.

A l'école régionale ou urbaine, les notions sur les quatre opérations fondamentales se complètent, les nombres décimaux font leur apparition, les fractions et la règle de trois révèlent aux enfants du cours moyen le charme de leur délicate logique ; le calcul mental prend des ailes, le système métrique aborde les mesures de surface et de volume, et des notions de comptabilité occupent quelques heures de classe.

Ailleurs, c'est-à-dire dans les Écoles professionnelles, les Cours Normaux et même à l'École Normale, nous ne sortons guère de ce modeste enclos ; nous nous contentons de reprendre de près cet ensemble de notions, d'en varier les applications, d'en rendre l'usage aisé et rapide. Nulle part dans notre enseignement primaire et primaire supérieur, les mathémathiques pures, dégagées de tout empirisme et séparées des soucis de la vie quotidienne, n'ont installé jusqu'ici l'élégant appareil de leurs abstractions. A vrai dire, nous ne calculons pas, nous comptons ; nous manions des quantités réelles, des valeurs tangibles ; toutes les tentatives pour monter à de plus hautes spéculations ont abouti à de piteux résultats. Cela ne veut pas dire que nous soyons irrémédiablement condamnés

à cette humilité ; mais il faut laisser au temps sa part d'action ; ne nous pressons pas ; les acquisitions actuelles nous suffisent momentanément ; ne sautons pas imprudemment de la halle du Marché aux coulisses de la Bourse.

*
* *

Ce programme, dont la modestie convient pour le moment à la simplicité des besoins, revêt en outre les couleurs du pays. Ce n'est pas un astronome qui tombe dans les puits, c'est un brave traitant en boubou, qui voyage en côtre et promène avec lui sa malle rouge et jaune, remplie d'écus.

Tous les exercices se rapportent aux occupations ordinaires et aux besoins des habitants. On pèse, on change des monnaies, on mesure des solides et des liquides, on arpente ; l'enseignement de la règle de trois trouve surtout sa raison d'être dans la propagande de prévoyance et de mutualité indigène, dans l'étude des caisses de crédit agricole, des caisses de retraites, des placements d'argent, des mutuelles, etc...

Les données des problèmes reposent toujours sur des nombres concrets, et surtout sont empruntées à la région; les mètres de soie et le coupage des vins sont remplacés par les moutons du Fouta, l'or de Galam, les bœufs du Saloum, les salaires d'ouvriers indigènes, etc., et les chiffres sont vraisemblables, ne donnent pas à l'enfant l'idée d'un monde où l'on compte par milliers et par millions; ils viennent en droite ligne, par exemple, des mercuriales et des offres de placement publiées par le Journal Officiel de la Colonie.

Le contact avec la mathématique d'expérience est gardé avec un soin égal, les formules sont régulière-

ment confrontées avec la réalité. Voulons-nous, par exemple, ranger dans une caisse des objets de dimensions données? Nous raisonnons, non point comme un géomètre, mais comme un commerçant : nous prévoyons que les objets ne s'ajusteront pas exactement, qu'il y aura des vides, et nous tenons compte de ces vides dans l'établissement des résultats[1]. Ce n'est là qu'un procédé; il suffit à montrer que nous maintenons le plus possible l'enseignement du calcul dans la vraisemblance.

Par ailleurs, nos méthodes ont profité du rajeunissement de l'enseignement du calcul, qui ces dernières années s'est manifesté dans les écoles métropolitaines et qui est tout à fait conforme à nos intentions, puisqu'il s'inspire essentiellement de préoccupations empiriques et qu'il revient méthodiquement au concret.

En un mot, nul n'entre ici s'il est géomètre.

Les sciences usuelles.

Il est assurément peu de pays où l'enseignement de l'histoire naturelle, sous sa forme la plus modeste, soit aussi nécessaire qu'en Afrique occidentale. Si l'on n'a pas vécu parmi les indigènes de nos colonies africaines, il est impossible d'imaginer à quel point leur esprit est enveloppé dans le réseau des croyances magiques. Même dans les villes où l'Européen est installé depuis longtemps, l'indigène conserve une conception du monde, opère entre les phénomènes une liaison, qui par avance faussent tous les raisonnements et condamnent sa vie à d'absurdes obligations.

1. Cf. Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F., Janvier 1916 : *Autour d'un problème facile* (L. Gallin).

Si nous avons tout à faire, par exemple, en matière d'agriculture et d'hygiène, c'est que l'activité courante des indigènes est dominée par des idées transcendentales qui lui interdisent tout progrès. Une épidémie se déclare, elle tient manifestement au manque de précautions hygiéniques ; mais l'indigène y voit tout autre chose : une intervention surnaturelle, une conjuration de sorciers, et il se refuse à toute mesure de garantie. En 1914, à Dakar même, port cosmopolite où l'indigène est devenu l'auxiliaire immédiat de notre activité administrative et commerciale, une campagne de prophylaxie contre la peste a provoqué une manière de révolte, et les habitants n'ont jamais voulu croire à la sincérité de nos intentions hygiéniques.

Il nous faut donc, — rude entreprise ! — saper les routines par la base ; il nous faut substituer, à cette conception d'un monde soumis au caprice des forces magiques, la notion de loi naturelle. Ce sont là de bien grands mots, et nous ne les employons ici que pour la commodité du lecteur ; il est bien certain que le vocabulaire positiviste est absent de nos classes. Il est certain aussi que nos progrès sur ce point sont et resteront lents : nous parviendrons sans doute à modifier bien des superstitions, une par une ; nous ferons admettre l'explication de maint phénomène naturel et délaisser quelques habitudes. Mais que de temps et d'efforts il faudra pour percer de lumière les mille et une formes de l'occultisme africain et pour faire évanouir les fantômes ! Et de quels risques d'erreur, de quelles tentations, cette tâche délicate entoure l'instituteur ! Une telle guerre exigerait des escarmouches constantes plutôt que de grosses actions ; et c'est si bon de charger, avec toutes ses forces et toute l'ardeur de sa foi, contre la Superstition !

Aussi éprouvé-je quelque scrupule à indiquer cette raison d'être de l'enseignement des sciences naturelles dans nos écoles indigènes; et, si je m'y résigne, c'est qu'en fin d'analyse tout l'intérêt de la question réside dans ce renversement des conceptions cosmiques. Mais contentons-nous de cette constatation, laissons-lui un caractère purement philosophique, quittons Lucrèce et sa suite, et, si nous voulons entreprendre de bonne, sage et féconde besogne, cherchons d'autres raisons d'agir et visons d'autres buts.

L'enseignement des sciences naturelles doit renforcer et étendre les notions tout utilitaires, les formules pratiques dont le cours élémentaire a meublé la mémoire des élèves; il doit surtout les rattacher à quelques principes simples et de vérification courante et, par là même, les lier entre elles et en accroître l'utilité. Il rejoint ainsi les programmes exclusivement pratiques d'agriculture et d'hygiène et soutient de quelque rigueur leur empirisme et leur désordre apparent.

En même temps, cet enseignement, en développant les habitudes d'observation, d'attention et de précision, possède des vertus éminemment éducatives. Avec lui nous nous émancipons de la servitude du tableau et du papier, nous tirons les élèves de cette grisaille scolaire, — blanc sur noir, noir sur blanc, — où s'évanouissent les chaudes couleurs de la réalité; et nous les penchons sur ce vieux « livre de la nature » tant célébré et si nourrissant.

Tout cela est d'une utilité reconnue et d'un charme assuré.

*
* *

Les divisions de ce programme sont fort simples. Nous ne songeons nullement, bien entendu, aux titres classi-

ques : Physique, chimie, etc. Nous étudions successivement : le corps humain, les animaux, les minéraux, les phénomènes atmosphériques, les plantes.

L'étude des phénomènes et de quelques-unes des lois qui les régissent est immédiatement suivie de l'étude des applications pratiques. Ce n'est pas de la science pure que nous distribuons ici. Prenons des exemples, au hasard :

Pour le corps humain.

La respiration. Applications : aération des appartements, soins à donner en cas d'asphyxie, rhumes et bronchites, etc.

Pour les animaux.

Les oiseaux. Applications : élevage des oiseaux de basse-cour, nécessité d'une alimentation régulière. Elevage de l'autruche. Utilité des oiseaux. Danger de les détruire avec abus.

Pour les minéraux.

Les combustibles. Applications : le chauffage, asphyxie et brûlures, l'éclairage, la fabrication des bougies et des allumettes.

Pour les phénomènes atmosphériques.

L'eau. Applications : l'hygiène du corps (eau potable, filtrage), hygiène du village et des habitations (eaux stagnantes, etc.), agriculture (irrigation, etc.), industrie (chutes d'eau, machine à vapeur).

Pour les plantes.

La reproduction des végétaux. Applications : choix des graines, semis, pépinières, reboisement.

A de grands maux, de bons gros remèdes.

*
* *

C'est donc un programme de leçons de choses ou de

connaissances usuelles plutôt qu'un programme d'histoire naturelle. Et c'est sous la forme modeste de leçons de choses qu'il le faut enseigner.

Le maître procède constamment par exercices d'observation et d'expérimentation. Il ne parle que des choses et des phénomènes qu'il peut placer sous les yeux des enfants, à l'aide des ressources du musée scolaire, du jardin, de l'atelier, du village.

Même quand il s'adresse à de grands élèves, il s'interdit rigoureusement l'emploi de formules trop éloignées de la réalité immédiate et longues à reconstituer ; il s'abstient d'énoncer des lois trop générales, des « axiomes générateurs », qui feraient perdre pied aux élèves.

Il procède lentement, prudemment, se contente de petites conquêtes et surtout s'assure régulièrement qu'il est suivi, que le chemin parcouru n'a pas essoufflé sa troupe et qu'une persuasion profonde, solide, durable, s'est installée dans les esprits. Il se méfie de la mémoire de ses élèves, qui a le tort d'être trop fidèle et qui ne marche pas toujours de pair avec le raisonnement.

Faute d'observer minutieusement ces précautions essentielles, l'enseignement des sciences usuelles dans nos écoles indigènes court à un échec certain. Ou bien il sera déconsidéré et passera aux yeux des élèves pour une aimable fantaisie ; ou bien il se tournera en fausse science inutile et dangereuse et les emportera dans les nuées. Nul enseignement ne se prête plus aisément aux erreurs et aux excès.

Or, nous n'enseignons pas pour enseigner. Nous enseignons pour qu'un jour, dans des maisons saines, entourées de champs fertiles, habitent des corps solides et des têtes sages.

Le Folklore.

A part quelques textes en langue foulah et en arabe, on ne trouverait guère de littérature écrite en Afrique occidentale. En revanche, la littérature orale est d'une belle abondance. La caste des griots est spécialement chargée de conserver et d'accroître ce trésor collectif, et elle s'en acquitte fort bien : la mémoire de ces troubadours est vraiment étonnante, et ils ont acquis un art de conter qui donne à leurs moindres histoires un intérêt d'étrangeté et d'imprévu ; ce talent héréditaire ne leur vaut, du reste, aucune considération ; on les écoute, on rit sans contrainte de leurs bons mots, mais on les méprise. A l'aube des civilisations, l'artiste, qu'il soit poète, musicien ou peintre, n'est jamais pris au sérieux, et l'œuvre d'art n'est pas goûtée pour elle-même : on comprend fort bien que M. Prudhomme ait détesté les rapins et que les Allemands n'aient pas hésité à bombarder Reims et Louvain.

Si avares qu'ils soient de leur science, les griots sont bien forcés d'en laisser échapper des bribes. Leurs récits se fixent aisément dans la mémoire des indigènes, qui n'ont pas les mêmes raisons d'en faire mystère ; eux-mêmes, quand ils se sentent en confiance et qu'on fait mine d'être ébloui de leur éloquence, dévoilent leurs secrets enfantins. Et le folklore de l'Afrique occidentale nous est de mieux en mieux connu.

De nombreux recueils ont été publiés, soit à l'occasion de travaux de linguistique (Gaden, René Basset, Dupuis-Yacouba, etc.) ou d'ethnographie (docteur Béranger-Féraud, Monteil), soit en dehors de toute autre préoccu-

pation (baron Roger, De Zeltner, Lanrezac, etc.). Depuis décembre 1914, le Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F. a donné régulièrement des légendes, des récits historiques, des fables, des dictons, glanés chez les différentes races par les instituteurs européens et indigènes ; enfin, dans les classes mêmes, les élèves ne se font pas prier pour raconter ces histoires, dont la complication et le symbolisme enchantent leur imagination.

Tel que nous le connaissons aujourd'hui, le folklore de nos colonies africaines nous apparaît singulièrement riche et souvent original. Il faudrait sans doute faire la part des importations étrangères, qui sont nombreuses ; encore ont-elles été si parfaitement assimilées qu'il est souvent malaisé de les reconnaître. A peu près tous les « genres » de littérature populaire se retrouvent ici, avec des caractères bien personnels, « depuis la fable au ton badin, qui fait parler les animaux et les choses, jusqu'à l'épopée héroïque qui retrace les actions d'éclat des conquérants, en passant par le bon mot grivois, la satire mordante, l'idylle amoureuse, et même par le genre lyrique des anciens, puisque nombre de récits sont accompagnés de chants[1]. »

Voilà une mine précieuse que, sans prétentions scientifiques et dans un intérêt purement scolaire, nous allons mettre en coupe réglée.

*
* *

L'école doit à l'utilisation méthodique du folklore local de garder ce caractère régional auquel nous tenons

1. Cf. Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F., N° de décembre 1913 (Article de M. Monod, Inspecteur des Écoles du Haut-Sénégal-Niger).

tant. Nous nous efforçons que nos écoliers oublient les murs de la classe et sentent leur esprit se mouvoir dans leur atmosphère habituelle, au milieu des paysages familiers, au bruit des métiers traditionnels, et tous nos programmes se conforment à cet objet : avec le folklore, les ancêtres, les parents, toute la race, entrent dans la classe. Nous voici donc en pays de connaissance ; un sentiment d'aise s'empare de nous : ce pays est bel et bon, et l'école le fait aimer ; restons-y et travaillons à son bonheur.

Au maître, le folklore fournit d'utiles et précises indications sur les tendances du pays et l'esprit des élèves ; il le tient en contact permanent avec tout un monde psychologique, souvent très spécial, et qu'il n'a pas le droit d'ignorer ni de méconnaître ; il le met à l'abri de bien des erreurs pédagogiques, il entretient la confiance entre ses élèves et lui ; il donne aux élèves l'impression que le maître parle leur langue ; et c'est chose importante, la communauté de langue, en cette tour de Babel qu'est l'Afrique occidentale française.

Aux écoliers, l'usage du folklore comme thème d'exercices épargne un effort inutile et procure mille petites joies. Au lieu de se perdre parmi des idées et des images qu'elle a peine à recevoir, leur intelligence s'exerce sur des idées et des images connues, elle s'y plaît, elle se réjouit de les découvrir à nouveau et de les apercevoir sous un angle inaccoutumé, et elle obtient, avec une fatigue moindre, des résultats meilleurs. Même chez de grands élèves qui fréquentent nos écoles depuis six ou sept années, les bénéfices de cette adaptation sont fort sensibles ; en 1913, par exemple, nous avions choisi, pour l'examen de sortie de l'École Normale, le sujet suivant de composition française : *Racontez une légende de votre*

pays, dont les personnages soient des animaux, et jamais devoirs d'élèves-maîtres africains ne furent si brillants, si fermement écrits, si personnels ; la promotion sortante n'était pourtant pas des meilleures, et ses études avaient été interrompues par divers accidents. C'est une vieille vérité que l'esprit ne travaille avec fruit que sur des matériaux qu'il connaît bien, et Boileau, qui a collectionné, non sans mérite, les vieilles vérités, l'a fort bien dit.

*
* *

Pour ces raisons diverses, le folklore ne se contente pas de faire des apparitions dans nos écoles indigènes : il y est entré de plain-pied, il s'y est installé comme un hôte aimable et peu gênant, qu'on ne veut plus laisser partir.

Voici l'heure de la leçon de langage. Les écoliers s'exercent à former de courtes phrases et à lier des idées simples. N'allons pas chercher des histoires monotones et classiques, où nos petits noirs verraient une torture nouvelle ; nos élèves connaissent l'histoire de la Mouche et du Moustique, ou celle du Singe et du Margouillat : laissons la parole à ces acteurs favoris[1].

Pour la « récitation », choisirons-nous des fables de La Fontaine, dont le sens n'est pas toujours clair pour des enfants indigènes, et dont la merveilleuse musique trouble, sans les charmer, des oreilles peu habituées à la langue française ? Mettons en bonne prose limpide un

1. M. Félix Dubois, dans un de ses plus beaux : livres *Notre beau Niger,* a mis en valeur ce procédé, et en a dit, de façon fort heureuse, les avantages.

petit conte local, dont la morale se dégage nettement.

Et il en va de même pour les dictées, pour la composition française, pour l'enseignement de la morale, etc.

Un sourire sur ses dents blanches, un bonnet rouge sur sa tête noire et la kora aux doigts, le folklore se promène à travers tous les exercices, dit son mot, secoue les endormis, et tout le monde l'aime, ce gai petit homme du passé.

L'histoire.

L'enseignement de l'histoire dans nos écoles indigènes est de ceux dont l'utilité est le plus généralement contestée, et je n'hésite pas à dire que c'est un de ceux qui me paraissent le plus indispensables.

« Il est une matière que je verrais disparaître sans regret (du programme de nos écoles africaines), déclare M. Peyronnet, sénateur de l'Allier, dans un récent article des *Annales coloniales* : c'est l'histoire. Quelques lectures à l'occasion de la leçon de français suffiraient pour leur donner la notion de la puissance de notre pays. » Il y a un moyen bien plus simple encore de donner aux jeunes indigènes une idée nette de notre force, c'est de décorer la salle de classe avec des manigolos entrecroisés et de dresser sur le pupitre du maître un canon de 75 en miniature. Cela seul peut, en quelque mesure et pour un temps donné, remplacer l'histoire ; mais il ne faut pas oublier qu'on s'habitue vite aux épouvantails : les moineaux finissent par faire leurs nids dans la poche des gentlemen qui gesticulent dans les cerisiers.

Quant à se taire, quant à ne rien tenter pour faire sentir aux élèves la légitimité et la solidité de la domination

française en Afrique, quant à se contenter de quelques allusions empathiques, sans régularité ni méthode, à la grandeur de la France, c'est très dangereux, et voici pourquoi :

Les indigènes de nos colonies africaines ne nous ont pas attendus pour se donner une histoire et des historiens, et ceux qui, de France, nous morigènent, ignorent ou oublient ce léger détail. Je conviens bien volontiers que cette histoire ne rappelle en rien les ouvrages couronnés par l'Institut et que ces historiens ressemblent singulièrement à des charlatans ; mais ils existent, ils sont écoutés, ils disposent, si nous n'y prenons garde, d'une influence que Michelet n'a jamais connue.

Cette histoire, c'est la somme des traditions ethniques sur l'origine des sociétés africaines, leurs rapports dans le passé, leurs grands hommes, leurs transformations souvent miraculeuses, les caractères de notre intervention et les hasards ou les maléfices qui nous ont donné une victoire momentanée. Ces historiens, ce sont des marabouts et surtout des griots, personnages dont l'autorité est acquise une fois pour toutes et dont la science apparaît, non pas sous les espèces médiocres d'une trouvaille individuelle, mais comme un legs sacré des aïeux et comme une partie de la religion ; par-dessus le marché, ces traditions mêlées de magie, cette histoire dont les faits sont reliés par une causalité surnaturelle, plaisent aux indigènes par leur invraisemblance même et contentent l'esprit plus complètement qu'une plate succession d'événements humains.

Voilà, dira-t-on, de la besogne pour les folkloristes, et c'est tout. Eh bien ! non, ce n'est pas tout. Ces écoles historiques sont parfois aux mains de gens inquiets et inquiétants, dont notre domination gêne le petit commerce, et se

trouvent régulièrement sur le passage des courants d'opposition. Il faut voir comme leur enseignement se modifie sous la pression des événements, et quelle forme prennent les actions les plus notoires, à l'occasion de telle crise européenne ou de telle tentative d'un prophète pour renouveler l'aventure d'El Hadj Omar ou de Samory ! Le père Loriquet est une merveille de probité historique auprès de ces chroniqueurs.

Ce serait manquer singulièrement de psychologie et d'éducation historique que méconnaître la force et le danger de cette histoire populaire. Un peuple, comme un homme, agit autant en vertu du caractère qu'il s'attribue qu'en vertu de son tempérament propre. C'est en se racontant sans cesse que les Français doivent leurs succès à de petites causes passagères, qu'un groupe ethnique garde l'illusion de sa puissance et persévère dans ses goûts belliqueux ; c'est aussi en faussant les rapports et le caractère respectif des nations européennes que les détenteurs de l'histoire indigène peuvent détacher de notre cause toute une colonie et la jeter dans les bras d'un kaiser quelconque, protecteur de l'Islam.

Et nous proscririons l'histoire de nos écoles ? Nous laisserions se développer librement cette histoire tendancieuse et trop souvent antifrançaise, sans la démentir, sans lui opposer des témoignages certains et la convaincre de mauvaise foi ?

Le seul moyen de ruiner ces calembredaines perfides, c'est de les confronter méthodiquement avec l'histoire vraie, moins séduisante sans doute, mais qui, trouvant dans sa solidité et son harmonie une force de persuasion, finit par l'emporter. Nous sommes venus dans un pays pauvre, ravagé par des tyrans, dépeuplé par des négriers ; nous avons imposé la paix à tous, nous avons fait cesser

les razzias et la traite des esclaves, nous avons étendu les cultures et bâti des hôpitaux. Quel conte de griot serait assez ingénieux pour détruire ces affirmations simples? Et ne voit-on pas ce que gagne la puissance française à se prouver et se justifier ainsi?

Je comprendrais les scrupules de nos simplificateurs de programmes, si notre histoire n'était pas ce qu'elle est, si c'était une histoire de traitrises et de rapines, si c'était l'histoire d'un nid de vautours ou simplement de mange-mil. Mais elle est grande, notre histoire; elle est, en comparaison des autres, pure, généreuse et noble. Notre histoire coloniale, en particulier, est un conte merveilleux, qui fait pâlir les plus belles pages de l'histoire ancienne. N'en ayons pas honte, ayons confiance en sa force et sa beauté; ceux qui ne veulent pas qu'on l'enseigne aux indigènes de nos colonies feraient croire qu'ils la connaissent mal.

Comme toutes les bonnes causes, celle que je plaide ne repose pas sur un seul argument. A la nécessité de combattre et de rectifier l'histoire des marabouts et des griots, j'ajouterai, par exemple, la tendance des individus à travailler plus ardemment pour un pays qu'ils connaissent mieux et qu'ils aiment davantage. Croit-on que tant d'entre nous, mal payés, peu considérés, insérés dans des cadres administratifs fort étroits, voueraient leur vie entière à des tâches pénibles et désintéressées, si la connaissance de l'histoire ne les avait rendus solidaires des générations antérieures, s'ils n'avaient conscience de travailler à la grandeur d'un pays qu'ils aiment surtout pour son passé? Apprendre l'histoire, c'est apprendre avant tout à aimer son pays, c'est vivre avec lui, souffrir de ses souffrances, se réjouir de ses joies, et c'est uniquement dans les romans de nos modernes psycholo-

gues que l'amant veut le malheur de l'objet aimé. Les bonnes gens, — et le peuple raisonne comme les bonnes gens, — quand ils aiment quelqu'un, font tout leur possible pour qu'il soit riche, honoré, puissant. Pourquoi l'enseignement de l'histoire à l'école indigène ne servirait-il pas à la prospérité du pays ?

L'histoire, quand elle est maniée comme il convient, montre aussi comment les peuples passent de la sauvagerie à la civilisation, ou même retournent de la civilition à la sauvagerie, et c'est là un enseignement excellent. Quand votre petit garçon ne veut pas manger sa soupe, ne lui dites-vous pas : « Regarde, bébé, ton oncle qui est soldat; il est grand, il a un fusil très lourd et un sac, c'est parce qu'il a mangé beaucoup de soupe », et Bébé plonge dans son assiette une cuiller résignée.

Je ne puis tout de même croire que les adversaires de l'histoire n'aient pas pesé toutes ces raisons, qui sont banales. Je suppose seulement qu'ils les ont trouvées trop légères. Ceux qui parlent d'enseignement sans avoir jamais enseigné ne veulent tenir compte que des résultats immédiats et tangibles, ils se refusent à reconnaître la valeur et la portée de certains enseignements dont les résultats sont impondérables sans doute et varient avec les individus, mais dont un observateur averti retrouve la trace à tout bout de champ. L'histoire est du nombre de ces enseignements; les fruits qu'elle porte, pour précieux qu'ils soient, laissent insensibles les bascules des gares et n'avouent leur existence que sur des balances de précision.

*
* *

Ceci posé, j'abandonne bien volontiers à leurs enne-

mis nos ancêtres les Gaulois, la descendance carolingienne, les guerres de religions et le traité de la Bidassoa. Si nous estimons qu'on doit faire place à l'histoire dans nos écoles indigènes, il ne peut être question d'enseigner toute l'histoire, et c'est faire preuve de mauvaise foi que nous prêter de telles intentions.

Qu'on se reporte à notre Plan d'études officiel du 1er Mai 1914; on verra que, dans l'ensemble, notre programme d'histoire se répartit en trois groupes de faits et d'idées :

1° *La puissance française* : ses origines historiques et géographiques, les phases principales de son développement, ses manifestations diverses dans le passé et dans le présent, la place et le rôle de la France dans le monde;

2° *L'Afrique occidentale française* : l'Afrique occidentale avant la colonisation (l'instabilité des premiers royaumes noirs, les invasions marocaine, arabe et peulh, les prophètes et les conquérants; anarchie, razzias, esclavage), l'intervention de la France, la paix et le progrès français ;

3° *L'histoire de la civilisation* : les progrès de l'alimentation, du vêtement, de l'habitation ; le feu, les forces motrices, l'outillage moderne, la lutte contre la fièvre et la maladie; le progrès moral, intellectuel et social.

Et tout cela doit être, bien entendu, soigneusement dosé selon l'âge et la culture des élèves. C'est à l'École Normale seulement que ce programme est enseigné, en son entier, à des jeunes gens qui peuvent se permettre de lire de gros livres et qui se donneraient d'eux-mêmes, soyons-en sûrs, une culture historique si nous n'y pourvoyions pas.

A l'école de village, c'est plutôt une sorte d'enseigne-

ment civique qu'un enseignement de l'histoire : la France, — sa puissance, sa beauté, son rôle dans le monde, — constitue comme l'atmosphère des classes. A l'école régionale et à l'école urbaine, le programme prend forme et présente nettement :

1° la matière à transformer : l'Afrique occidentale avant la colonisation ;

2° l'agent de transformation : la puissance française ;

3° le résultat : la colonisation et l'organisation de l'A. O. F.

Enfin, dans les cours normaux, l'histoire de la civilisation se donne une existence indépendante et s'ajoute à l'histoire de l'A. O. F.

*
* *

Il va de soi que les procédés d'enseignement varient également avec les écoles et la culture générale des enfants, et il semble inutile d'insister sur ce point.

Nous passons régulièrement du connu à l'inconnu, et les premières leçons portent sur l'histoire exclusivement locale : histoire du village, de la région, puis de la colonie, enfin de l'A. O. F. — L'enseignement de l'histoire prend ainsi un caractère concret : il rejoint les traditions locales, il rectifie les légendes que des personnages intéressés ont mises en circulation, il se tient à l'abri des mots creux et met en présence de résultats tangibles ; et il aboutit ainsi, non seulement à intéresser l'enfant, mais à lui faire aimer notre œuvre et à lui communiquer le sens et le goût du progrès.

L'anecdote, le portrait, le fait précis et coloré, prennent naturellement le pas sur les considérations abstraites ; tout ce qui est nomenclature aride ou sèche énumé-

ration est laissé de côté, et cela ne nous empêche pas de marquer fortement la liaison entre les événements : plutôt que d'enrichir la mémoire, nous voulons tourner l'esprit dans un sens déterminé, et nous n'avons pas le droit d'ennuyer ni de fatiguer.

Quand nous avons affaire à de grands élèves, à l'École Normale et aux Cours Normaux, par exemple, nous les exerçons à recueillir les traditions historiques de leur pays, nous les munissons de quelques règles fort simples de méthode, qui leur permettent d'en faire la critique, et quelques travaux, non dénués de valeur, sont déjà sortis de ces modestes « séminaires ».

*
* *

Il est rare que nos élèves indigènes ne soient pas, comme on dit, forts en histoire ; quand la leçon n'est pas suivie avec attention, c'est la faute du maître : les élèves aiment d'instinct cette science qui trouve en eux tant de points d'attache, qui complète les acquisitions du milieu familial et de la race et qui évoque à leurs yeux des événements d'une portée si considérable.

Nos écoliers métropolitains s'intéressent médiocrement à la féodalité et aux guerres de religion ; tout cela est trop loin d'eux, et ils ne se sentent pas en liaison avec les hommes de ces temps-là ; mais il faut voir avec quelle passion les plus mornes abordent des périodes plus récentes, comme la guerre de 1870 et, à plus forte raison, les événements immédiatement contemporains. Pour les mêmes motifs, l'écolier indigène ne peut se désintéresser de l'histoire de son pays : cette histoire est, en grande partie, de l'histoire contemporaine, et elle relate, après des siècles de torpeur et de misère, des évolu-

tions brusques, des transformations quasi miraculeuses, comme la suppression de la traite des esclaves, la pacification, la création de grandes voies de communication; c'est, proprement, une histoire de révolution, dramatique au possible et bien faite pour frapper l'imagination.

La géographie.

On a si bien pris l'habitude, en France, d'associer l'histoire à la géographie qu'elles ont les mêmes ennemis. Ceux qui proscrivent l'histoire de nos écoles indigènes voudraient également en bannir la géographie; on dirait qu'ils ont mis la main sur un complot. Et il nous faut défendre la géographie comme nous avons défendu l'histoire.

Comme l'histoire, elle contribue à faire connaître le pays, c'est-à-dire à le faire aimer des enfants et à leur faire désirer sa prospérité. Puis, de même que l'histoire, dans nos écoles, rectifie et prive d'influence l'histoire tendancieuse des intrigants ou des niais, l'enseignement de la géographie corrige des données fausses ou des tendances qui peuvent avoir quelque importance politique : il n'y a rien de plus éloquent, ni de plus favorable à la cause française, qu'une carte de l'Afrique, quand on s'entend à la commenter; elle remet à leur place, avec leurs proportions exactes, bien des grenouilles qui veulent se faire plus grosses que le bœuf.

Comme les sciences naturelles, la géographie bien comprise développe les facultés d'observation. Elle révèle aux enfants les aspects, les transformations, les aptitudes du monde physique qui les entoure; elle les oblige à regarder, puis à décrire et, le cas échéant, à

expliquer l'agencement des divers éléments de la nature. Il n'y a peut-être pas d'exercice plus profitable pour l'esprit qu'une promenade géographique ; c'est un véritable voyage de découverte, qui oblige à une attention spéciale et prolongée sans fatigue, qui libère de la tyrannie du livre et de l'atmosphère scolaire, qui met, sans intermédiaire, l'intelligence de l'enfant aux prises avec la nature.

Du point de vue de notre enseignement indigène, la géographie possède aussi des mérites qui lui sont propres. D'un homme qui mène une existence retirée, on dit qu'il vit comme un sauvage. Ce qui semble, en effet, caractériser avant tout le sauvage, c'est qu'il ignore sa place dans le monde et qu'il n'a avec le reste du monde que des rapports irréguliers et souvent hostiles. Toutes les tares de la vie sauvage, tout ce qui condamne la race à l'infériorité, à la misère et, en fin de compte, à la disparition, dérive de ce premier caractère : comme il ignore tout des autres, le sauvage vit dans un état constant de terreur et de défensive, qui lui interdit le moindre progrès ; il ne se connaît pas lui-même parce qu'on ne se connaît bien que par comparaison, et la comparaison lui est impossible ; il ne profite pas des acquisitions de races plus avancées que la sienne, etc. Et l'on peut dire, sans trop de paradoxe, que sa sauvagerie disparaîtra à mesure que son horizon géographique s'élargira. Savoir où l'on est, pour savoir ce qu'on est et ce qu'on peut être, voilà le principe même de la géographie, et il s'applique fort exactement à notre enseignement indigène.

Plus spécialement, la géographie, au sens large où on l'entend aujourd'hui, doit être fort utile au développement économique de nos colonies. Un bon cultivateur, un bon commerçant, s'il veut étendre ses entreprises, a besoin

de connaître les ressources des différentes régions, et il doit être capable de les comparer aux aptitudes du pays où il vit ; les grands banquiers sont, sans toujours en avoir l'air, d'éminents spécialistes de géographie économique, des « sourciers » de valeurs agricoles ou industrielles. Sans aller aussi loin, l'indigène de nos colonies africaines se pliera bien plus aisément à notre politique agricole et commerciale s'il est à même de comprendre sommairement le mécanisme des échanges de produits, la solidarité économique des colonies entre elles et avec la métropole, la spécialisation nécessaire des différentes régions et l'extension locale de certaines cultures, etc. Sensible comme il l'est à l'intérêt pécuniaire, il renoncera à vivre misérablement de son petit champ pour aborder des opérations plus profitables, il cessera de creuser dans le sable un puits saumâtre pour se placer sur le passage des grands courants économiques.

La géographie d'aujourd'hui, même dans ses enseignements les plus modestes, s'attache enfin à mettre en lumière les rapports de la nature et de l'homme et surtout la transformation de la nature par l'homme. C'est là ce qu'on appelle la géographie humaine, et il est assurément peu de sciences qui intéressent davantage notre vie sociale, la tiennent mieux en garde contre les entreprises inconsidérées, l'incitent plus énergiquement à l'action féconde et concertée. Elle a sa place d'autant plus désignée dans nos écoles indigènes que la nature africaine a jusqu'ici imposé à l'activité humaine une empreinte plus forte que nulle part ailleurs et que l'homme a cédé sans lutte ou lutté sans méthode. Nous devons, nous qu'un climat différent et de longues expériences ont pourvus de vaillance et d'armes bien trempées, combattre cette résignation à la captivité naturelle et

montrer que la nature africaine n'est pas invincible. Par le développement général de l'esprit, par l'acquisition de connaissances utiles, par la formation technique, nous préparons nos élèves indigènes à cette grande bataille de l'homme contre la matière : par la géographie, nous leur désignons l'adversaire et leur dévoilons les défauts de sa cuirasse.

Par là même nous sommes amenés à donner en exemple notre propre activité, qui dure depuis tant de siècles et qui s'est exercée sur tant de domaines différents. De même qu'elle a aboli l'esclavage et mis fin aux pillages et aux massacres des tyranneaux africains, la France a entrepris de combattre la sauvagerie de la nature tropicale : elle force l'eau à jaillir au milieu des sables, elle repousse, selon les cas, l'invasion du désert ou de la forêt, elle supprime les distances, arrache au sol le secret de sa fécondité, peuple et enrichit des régions désertes, toujours en marche, toujours en lutte contre des puissances mauvaises qu'on croyait magiques et qui tombent sous ses coups : David contre Goliath.

C'est donc un enseignement éminemment éducatif que celui de la géographie, et qui s'accorde avec nos soucis dominants. Ceux qui se permettent de le condamner le méconnaissent, ou le jugent sur son passé, qui, en effet, n'est pas sans tache.

*
* *

Nos programmes de géographie, je le reconnais bien volontiers, mériteraient le sort qu'à certains sonnets réservait Alceste, s'ils prévoyaient ou même toléraient l'ingurgitation d'une nomenclature stérile, s'ils ne se résignaient aussi à négliger sur la mappemonde un bon

lot de fleuves, de villes arrosées, d'atolls et de Guatémalas.

Nous ne laissons à la nomenclature que la stricte place à laquelle a droit son aridité, et nous la réservons presque exclusivement à l'étude de l'A. O. F. Il faut assurément que les élèves sachent se retrouver sur la carte de leur pays et qu'ils situent exactement les fleuves, les caps, les îles, les villes, autour desquels rayonne notre activité économique. Mais qu'on soit tout à fait certain que nous ne nous occupons pas des départements ni des chefs-lieux de corps d'armée.

Nous étudions, avant tout autre pays, l'Afrique occidentale française : ses régions naturelles, ses groupements de population, ses ressources. C'est là l'essentiel de notre programme ; tout le reste s'y rattache, et ne s'y rattache qu'incidemment, comme élément de comparaison ou de précision.

Quand la géographie de l'Afrique occidentale française est, dans la mesure prévue, connue des élèves, nous abordons la France ; mais ce n'est pas la géographie de la France que nous proposons à notre auditoire, c'est la puissance française, étudiée d'un point de vue géographique. C'est dire qu'on n'entendra jamais, dans nos classes indigènes, cette antienne dont le seul souvenir nous rend notre âme de bambin : *La Loire prend sa source au Mont-Gerbier-des-Joncs*... Nous nous contentons d'évoquer des paysages heureux, des plaines où, sous des pluies fines et des soleils légers, les champs se pressent comme les moutons d'un troupeau, des villes énormes, enveloppées de fumée et, la nuit, illuminées de l'incendie des forges, la toile d'araignée des chemins de fer et des canaux, la haute futaie des ports, la diversité des colonies, le rayonnement de l'esprit français,

les sources pérennes de la force française. Ainsi s'impriment fortement chez les élèves les raisons de notre domination et ses chances de durée ; ainsi s'opposent, une fois de plus, la matière à transformer et l'agent de transformation.

C'est seulement à l'École Normale qu'à ce programme s'ajoutent quelques notions de géographie universelle, fort modestes, puisqu'elles n'occupent pas même un trimestre. On voit que nous nous confinons résolument dans la géographie locale.

*
* *

Pour garder à nos programmes de géographie les vertus que nous leur prêtons, nous procédons, comme toujours, du connu à l'inconnu. Les écoliers étudient d'abord la géographie de leur village, puis celle de leur région, de leur colonie, enfin celle de l'Afrique occidentale tout entière. Nous sommes ainsi garantis contre l'usage des abstractions, et nous ne peuplons pas d'entités la mémoire des élèves ; nous exerçons sur des objets précis leurs facultés d'observation. Ce qu'on appelle aujourd'hui la géographie générale, c'est-à-dire l'étude des grandes lois géographiques : relief du sol, climat, hydrographie, etc., naît sans effort de l'étude du pays, et ce n'est pas ce qui intéresse le moins nos élèves indigènes.

En même temps, nous faisons suivre méthodiquement chaque observation de l'examen des « améliorations possibles », des applications. Cette région est criblée de mares stagnantes : n'y a-t-il pas là un danger ? et l'homme se résignera-t-il à ce voisinage ? Ou bien : Le pays ne cultive que l'arachide : est-ce prudent ? Que peut-on et que doit-on tenter pour y ajouter d'autres cultures ? etc.

Le programme de géographie rejoint ainsi les autres programmes, fait apparaître sous un jour nouveau des questions déjà traitées, donne en passant un coup vigoureux sur les clous que nous voulons planter.

Ainsi conçu, ramené à des soucis locaux, nourri de réflexion, l'enseignement de la géographie plaît aux élèves et aux maîtres. Et nous n'avons eu qu'un signe à faire pour obtenir des instituteurs indigènes qu'ils rédigent des monographies régionales fort utilisables et répondent à des enquêtes de géographie humaine.

On peut dire que l'exploration de l'Afrique occidentale par les indigènes commence et s'annonce bien : ses résultats ne seront pas moins féconds que ceux des explorations européennes. On marche bien mieux quand on voit sa route.

Pêche et navigation.

Une part importante de nos populations africaines vit de la mer.

Tapies au creux blanc des dunes, des cases de pêcheurs s'alignent depuis le Cap Blanc jusqu'à l'embouchure du Niger, étalent au soleil la grisaille de leurs sécheries, drapent leurs filets sur des perches biscornues. Au milieu des lagunes, des villages sur pilotis répandent l'âcre odeur du poisson ; ils lancent, chaque matin, leurs innombrables pirogues sur les eaux calmes que borde l'enchevêtrement des palétuviers et semblent, de loin, se désagréger, détacher des parties d'eux-mêmes à l'exploitation de l'inépuisable mine liquide. Au bord des fleuves et des marigots, des clayonnages annoncent la présence de pièges à poissons. Partout, dans l'intérieur aussi bien

que sur la côte, le poisson est un aliment recherché, qui se croque sec comme un gâteau ou se mêle au couscous, se prête à toutes les combinaisons de la cuisine indigène.

Au large, des barquettes à voile carrée, des côtres gréés au petit bonheur, se livrent au cabotage, relient les petits ports de la côte et les îles du Cap Vert, transportent des fruits, des légumes, des volailles, du petit bétail et même des passagers. Enfin, nos services de navigation à vapeur emploient volontiers des noirs, comme matelots, comme pilotes, comme chauffeurs ; sur les paquebots des Messageries africaines, qui desservent Port-Etienne, la Gambie Anglaise, la Casamance et Bissao, il arrive que le capitaine soit le seul blanc de tout l'équipage ; la marine de guerre du Sénégal entretient toute une compagnie régulière de « laptots » indigènes ; les Chargeurs-Réunis, quand ils entrent dans le Golfe de Guinée et pour éviter à leur personnel un dangereux excès de fatigue, embarquent à Tabou ou à Béréby d'agiles Kroumen, sous la conduite d'un « grand Cacatoa » ; sur les fleuves, sur les lagunes, l'existence des passagers est entre les mains de mariniers indigènes; il est même, en dehors des Kroumen, des races tout entières qui se sont fait une spécialité de cette occupation, notamment les Bosos du Niger, dont l'organisation sociale reflète étrangement le mode d'existence.

Devant les richesses de ses eaux, la nature africaine semble avoir à plaisir accumulé les obstacles ; elle a distribué les abris naturels de ses plages avec parcimonie, elle a prodigué par contre les écueils et les bancs de sable, elle a encerclé cette partie du continent d'une « barre » redoutable ; mais la convoitise des hommes a dompté leur crainte, et l'Afrique occidentale française est, pour une bonne part, un pays de marins.

*
* *

A vrai dire, cette victoire de l'homme sur la nature demeure fort incomplète.

En quelques années, l'occupation européenne a réalisé bien des progrès, auxquels les indigènes ne songeaient guère; elle a, en dépit de la barre et des sables, aménagé des ports, mis en liaison régulière tous les points de la côte, dragué et balisé les lits fluviaux, installé des pêcheries au banc d'Arguin, etc... Il lui reste à développer l'activité des populations maritimes, à doubler leur instinct de connaissances précises, à leur suggérer des entreprises nouvelles et mieux concertées.

La pêche, par exemple, pourrait, au lieu de nourrir presque uniquement les habitants de la côte, alimenter un commerce important, contribuer à la nourriture des régions de l'intérieur, et même expédier ses produits jusqu'en Europe. Tout comme le cultivateur, le pêcheur indigène reste encore trop près des conditions de la vie primitive, limitée à l'existence du groupe familial, étrangère aux profits et aux commodités de l'échange, contente du couscous quotidien. L'idée de solidarité économique est une invention toute moderne : son application en ce pays neuf est de la plus haute importance.

Les procédés de pêche et de conservation, les engins, les installations, sont dignes des temps préhistoriques; un musée de la pêche en A. O. F. ne serait pas déplacé au Musée de Saint-Germain. Un savant bien connu de tous les Africains, M. Gruvel, a consacré à ces questions des travaux considérables et mis en lumière les bénéfices magnifiques que vaudrait à nos colonies une exploitation rationnelle des ressources marines.

La navigation est tout aussi arriérée, préphénicienne. Le frêle esquif, la barque légère, le jouet des flots, ces mots de romances sont ici des expressions d'un parfait réalisme, et il est fort heureux que nos indigènes sachent nager comme des poissons. Pas de cartes, pas de boussoles, peu de traditions vraiment utiles et précises, des bâtiments mal entretenus, une insouciance sans bornes, une ignorance profonde du « code de la mer », dangereuse pour tout le monde. Tout cela ne manque pas de poésie, et il y a là matière à de beaux romans ; mais ce ne sont pas tes fils, ô Sminthée Apollon, que demande notre œuvre coloniale et qui aideront nos indigènes à dompter les chevaux à crinière d'or de ton méchant oncle Neptune.

*
* *

Pour fournir à la navigation des chauffeurs-mécaniciens avertis, une École de Pupilles-mécaniciens de la Marine a été créée à Dakar. Ceux-là ne se contentent pas de tourner des manivelles et d'ouvrir des robinets sans autre guide que l'habitude ; ils sont capables de démonter et de réparer la machine qui leur est confiée.

Pour la navigation à voiles, on a institué des « brevets de commandement » locaux et des cours d'adultes où sont enseignés le règlement sur le service des feux et des signaux, la police de la navigation, le sauvetage pratique, l'hygiène navale, la conduite du navire et des notions succinctes sur la machine à vapeur.

Ce sont là des « apprentissages » en forme, et l'école primaire indigène doit y préparer aussi bien qu'à l'apprentissage de la menuiserie et de l'agriculture. Elle n'enseignera pas, bien entendu, le métier de marin ; mais,

dans les villes ou les villages qui vivent de la pêche ou de la navigation, elle réserve à ce genre de question une large part de ses programmes, elle fait porter de préférence ses exercices de langage-leçons de choses sur les gens et les choses de la mer ; elle bat pavillon maritime.

Son musée scolaire sent le goudron et le poisson sec. Il collectionne des modèles réduits de bateaux et d'accessoires de navigation, rames, ancres, bouées, etc., des cartes marines, des coquillages. Il orne les murs de signaux, de pavillons et de silhouettes de balises ; un sémaphore se dresse dans la cour.

Aux heures de travail manuel ou d'enseignement professionnel, les écoliers s'exercent au tissage des filets et à la confection des lignes, s'initient au mystère des nœuds marins, à la pratique de la boussole et de la carte. Des leçons spéciales sont consacrées à l'étude générale des mouvements de la mer, à la description du navire, à l'hygiène du marin, aux produits de la pêche, etc.

La pêche et la navigation apparaissent alors aux enfants, non plus comme une ressource désespérée de castes misérables, mais comme de véritables métiers et des sources abondantes de profits. Et bien des vocations se précisent, bien des progrès se préparent dans cette classe, d'où l'on entend le rire innombrable des flots et dont la frise au pochoir fait défiler des bateaux sous un clair de lune.

Le dessin[1].

Ce n'est pas pour le plaisir médiocre de sacrifier à une

1. Cf. le Dessin à l'Ecole indigène (Editions du *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française,* Novembre 1915).

mode pédadogique que nous avons prévu des leçons de dessin même au programme des écoles de village; c'est que nous estimons cet enseignement particulièrement utile au développement intellectuel des jeunes indigènes qui nous sont confiés.

Il active et éveille les facultés d'observation, oblige à l'attention, à la précision, et, par là, concourt à former le jugement.

Il cultive le sentiment artistique, qui contient des vertus ou favorise des habitudes éminemment propres à faciliter notre œuvre civilisatrice : le goût de l'ordre et de la propreté, le souci de la perfection, un certain idéalisme.

Il est l'instrument indispensable des exercices de langage-leçons de choses, puisqu'il permet de rendre concrets et visibles les objets dans leurs parties les plus cachées, de les assembler selon les besoins de la leçon, de les présenter dépouillés de leurs qualités accessoires et constitués de leurs seuls éléments essentiels. C'est dire qu'il aide à sortir du particulier et donne à la formation des idées générales ses meilleures garanties.

Il apporte dans la classe un nouvel intérêt de curiosité et d'activité, une liberté nécessaire, et cette séreine gaîté qui naît du moindre effleurement de la beauté, du simple spectacle de la clarté, de l'ordre, de l'harmonie des formes et des couleurs.

Libéré peu à peu de la copie du modèle, entraîné à l'interprétation et à l'arrangement décoratif, il devient un stimulant de l'imagination, il tient l'esprit en constant éveil, accoutume à l'initiative.

Voilà bien des titres à notre attention.

*
* *

D'un point de vue plus immédiatement pratique, le dessin profite aussi à la préparation professionnelle de nos élèves ; il leur communique une justesse de vision et une adresse manuelle qui sont avant tout nécessaires, il peut permettre aux artisans indigènes de s'émanciper des routines et de régénérer leurs métiers traditionnels.

Il existe, en effet, dans les différentes régions de l'Afrique occidentale française, des métiers d'art nombreux et intéressants, dont les procédés se transmettent héréditairement dans certaines familles. Les modèles ne varient guère, les recettes techniques et l'habileté manuelle se conservent sans grands progrès, la production demeure limitée, et la clientèle toute locale.

Par exemple, on trouve, dans les régions de Ouagadougou, d'Abomey et dans la basse Côte d'Ivoire, des statuettes de bronze ou de cuivre qui témoignent d'une réelle habileté et d'un certain sens artistique ; les différents modèles dahoméens (la nourrice, le cultivateur, les hamacaires, la vieille femme, le singe, la biche) sont fort adroitement stylisés ; les modèles soudanais, au contraire, (l'ânier, la coiffeuse, etc.) se distinguent par la justesse de leurs lignes, leur liberté d'allure et ce que les sculpteurs ont coutume d'appeler l'enveloppement, c'est-à-dire l'imprécision calculée de certaines formes, qui laisse à l'objet quelque chose de son atmosphère habituelle et donne l'impression du mouvement. Ailleurs, en Guinée, en Côte d'Ivoire, etc., ce sont des sculptures sur bois, surtout consacrées à la représentation de fétiches ; mais la pratique de cet art difficile pourrait fort bien dépasser peu à peu son premier objet et servir à d'autres expressions, communiquer à l'industrie du meuble et de l'habitation une décoration originale, aider à l'élaboration d'un style local, qui, dans la plupart des régions

africaines, n'est qu'ébauché. Au Sénégal, les bijoutiers sont particulièrement nombreux; l'or vierge et l'argent prennent sous leurs doigts des formes qui, sans doute, ne varient guère, mais qui n'en sont pas moins curieuses et souvent élégantes : colliers de piécettes ou de clochettes, lourds pendentifs d'où tombent des paniers de fleurs, bagues où s'inscrivent les signes du zodiaque, et surtout bijoux de filigrane d'une extrême délicatesse. Dans les régions du nord où l'élevage est prospère, le travail du cuir donne des produits remarquables, et dont la décoration est presque exclusivement géométrique : sacs de toutes dimensions, babouches, porte-monnaie, étuis à gris-gris, sellerie, gaines et poignées d'armes et d'outils. Dans les parties argileuses de l'Afrique occidentale française (rives du Niger, Bas Dahomey, etc.), les ateliers de céramique sont nombreux, — céramique encore grossière sans doute, et qui révèle pourtant un certain sentiment de la forme et un souci de parure; on peut joindre à la poterie proprement dite la décoration des calebasses : pyrogravure rudimentaire, parfois rehaussée de couleurs, et dont les motifs sont ordinairement empruntés à des combinaisons géométriques ou au règne animal (serpents, poissons, insectes, etc.). Enfin, un peu partout, le tissage indigène a survécu aux importations d'étoffes européennes : des métiers grincent dans la plupart des villages, et, de la chaîne à un tas de grosses pierres, des bandes étroites aux couleurs franches s'allongent sans hâte.

Ces quelques exemples suffisent à prouver qu'il y a, en Afrique occidentale française, un fonds très important et utilisable de soucis d'art. Mais l'existence des arts indigènes est menacée tous les jours davantage par la pacotille étrangère, qui coûte moins cher, qui est plus

variée, qui s'offre dans des magasins coquets et bien achalandés ; il serait cependant intéressant de les conserver, parce qu'ils représentent des goûts et des procédés originaux et que le sentiment artistique des populations indigènes risque de disparaître avec eux. Or, le sentiment artistique d'un peuple, c'est quelquefois le ferment le plus actif de sa civilisation.

Il faudrait, par exemple, entreprendre un renouvellement des modèles. Il est rare que l'artiste indigène les modifie de lui-même ; il reproduit perpétuellement les dessins que son grand-père a transmis à son père. Il est certain, d'autre part, que, sauf pour la décoration ou la sculpture religieuse, dont nous n'avons pas à nous occuper ici, rien ne s'oppose en principe à ce que ces modèles soient renouvelés ; la meilleure preuve est que la plupart des artisans indigènes consentent parfaitement à exécuter un bijou ou une statuette dont vous leur fournissez le dessin. Ajoutons que par renouvellement des modèles nous entendons, non pas la condamnation définitive des types anciens, qui ont leur intérêt, mais l'introduction d'habitudes de liberté et d'invention dans le choix des sujets.

En outre, la plupart des artisans indigènes ignorent jusqu'aux rudiments du dessin ; ils tâtonnent, copient minutieusement des modèles ; leur prétendue naïveté n'est souvent que le résultat de leur maladresse, et leur invention est paralysée par cette incapacité d'expression bien plutôt que par un traditionnalisme qui ne trouve guère de raison d'être dans les idées religieuses. Le jour où un grand nombre d'artisans indigènes sauront interpréter d'eux-mêmes une fleur ou un lézard, l'art indigène sortira de la routine.

L'outillage et les procédés sont demeurés primitifs ; il

s'ensuit que les travaux exécutés manquent de fini et de solidité, et surtout qu'ils exigent un temps considérable. A mesure que les conditions économiques se compliqueront, ces métiers de lenteur et de patience auront plus de peine à vivre. Il importe d'améliorer leurs recettes techniques, de leur montrer qu'on peut faire plus solide et tout aussi élégant en travaillant plus vite et en gagnant davantage.

L'école peut, dans une large mesure, aider les artisans indigènes à réaliser ces divers progrès, par des conseils généraux, par des leçons de choses exactement adaptées aux occupations du pays, par l'enseignement du dessin, par un enseignement des travaux manuels libéré des progressions rigoureuses et avant tout inspiré des ressources et des besoins de sa clientèle.

*
* *

Il y a dessin et dessin : il y a un dessin passif, mécanique, que nous avons tous connu dans notre enfance, et qui ennuie, qui déforme la vision ; il y a un dessin nourri d'intelligence, souple, aimable, qui intéresse les maîtres comme les élèves, et qui va droit à l'esprit. Il n'est pas possible d'hésiter entre les deux.

C'est ce dessin libre, direct, audacieux, qui n'a guère à ses débuts que des qualités de sincérité, de naturel, — quelque chose comme une beauté du diable, — c'est ce dessin-là qu'il faut acclimater dans nos écoles.

En règle générale, il faut renoncer à faire copier aux élèves un modèle tracé au tableau ou pris dans le livre de lecture. Le dessin, tel que nous l'entendons, doit, en effet, avoir pour but de développer les qualités d'observation de l'enfant plutôt que son habileté manuelle ; ce

n'est pas des dessinateurs que nous voulons former, mais des gens qui sachent regarder autour d'eux et arrêter leur attention sur les caractères saillants des objets. Or, la copie est un exercice tout passif, qui n'exige pas un travail de l'esprit et que l'enfant exécute dans un état de demi-sommeil ou de rêverie.

L'élève est placé directement devant l'objet, qui est régulièrement choisi dans le programme hebdomadaire de leçons de choses. Il ne suit pas de là, bien entendu, que le maître doive s'abstenir de donner des conseils pratiques et de préparer l'élève à sa tâche d'interprétation ; mais il limite ses interventions au strict nécessaire et s'attache surtout à combattre l'insincérité, à indiquer quelques procédés d'observation et d'expression.

Dès que l'œil et la main des enfants ont acquis quelque adresse, on tourne progressivement leur attention vers la composition décorative, on les exerce à utiliser les éléments géométriques et surtout la flore et la faune du pays pour la décoration d'objets usuels : babouches, vêtements, meubles, outils, bijoux. Et l'on se garde d'étouffer leur propre goût, qui peut avoir son mérite, et de leur interdire l'expression de ce qui plaît particulièrement à leurs yeux ; en un mot, on s'efforce de faire évoluer, autant que possible, leur sens décoratif dans les conditions habituelles de leur vision.

Enfin, de temps en temps, on laisse aux élèves la bride sur le cou ; on leur demande de dessiner des objets ou des scènes qui les intéressent particulièrement. La plupart de ces dessins sont assurément informes, beaucoup manquent aussi de personnalité ; il en est, par contre, qui nous procurent des renseignements sur l'esprit et les tendances de tel élève en particulier ou de l'ensemble des élèves d'une école. Cette expérience, tentée dans une

école de Dakar, avait donné, par exemple, une majorité écrasante de chevaux et de cavaliers, et ce choix, nous le savons, n'est pas dû au hasard.

Les avantages d'une telle enquête sont patents. Elle fournit sur la psychologie de nos elèves des documents du plus sûr intérêt; elle nous renseigne aussi sur la nature de leur sentiment artistique et la mesure dans laquelle on peut le guider et l'utiliser. Ajoutons à cela que le dessin libre exige de l'enfant un sérieux effort de mémoire, d'imagination ou d'observation, et que la répétition de cet effort doit avoir les plus heureux effets sur le développement de son intelligence et de son activité.

Le chant.

Tout est prétexte à manifestations musicales pour les indigènes de notre Afrique occidentale : fêtes religieuses locales, fêtes européennes, fêtes de famille, rentrée des récoltes, tam-tam quotidien, etc.

Une caste à part, celle des griots, est chargées d'alimenter le répertoire et de l'exécuter dans les grandes circonstances. Elle dispose d'instruments de musique fort primitifs : tam-tam, balafon, kora, etc., d'où sortent des effets relativement harmonieux et que soutiennent les chœurs et les battements de paumes des assistants. Dès que le soir est tombé, des chants montent des villages épars dans la brousse, et tout le monde y participe, jusqu'aux marmots, accrochés au dos de leur mère, que le bruit tient éveillés et qui arrêtent, sur leur crâne poli, un rayon de lune.

Tous les métiers ont leurs chants, et surtout les métiers qui exigent un effort rythmé. Les pagayeurs, en parti-

culier, sur les fleuves, sur les lagunes ou sur les côtes, plongent leurs rames ou leurs perches dans l'eau à la cadence d'étranges symphonies, où se mêlent les voix du coryphée et du chœur, des sifflements, des susurrements, des nasillements. La pluie de l'hivernage tombe à torrents sur la lagune, la baleinière marche contre le vent, le pagayeur ruisselle ; mais, toute la journée, tant que dure le voyage, il rit et il chante. Et dans les rues, le nez en l'air, les hommes, les femmes portant des calebasses sur la tête, les enfants nus, les mendiants, les aveugles, déroulent des gammes chromatiques sur un rythme qui surprend nos oreilles.

Toute musique les ravit, et non point seulement celle que leur lèguent les griots. Il faut avoir vu, dans les rues des grandes villes comme Dakar, à la lueur des torches, les retraites militaires précédées de trois cents démons hurlant et dansant, pour savoir ce que peut la musique sur ces âmes d'enfants.

Tout un folklore musical, fort abondant et nuancé, est né de ces goûts héréditaires. Je sais bien que le passant s'émerveille souvent d'airs d'opérettes ou de café-concert transformés par l'interprétation du balafon ou de la kora ; mais, en dehors de ces contaminations et de ces influences étrangères, chaque région, chaque race, possèdent un répertoire que nous connaissons mal encore et qui mériterait d'être étudié. C'est en grande partie de la musique de danse, car les noirs, à la façon des anciens, ne séparent guère la phrase mélodique du geste physique ; mais, comme les danses expriment ici les sentiments les plus divers, la musique qui les scande a d'autres caractères que la prestesse, la gaîté et la banalité de nos polkas et de nos quadrilles ; elle passe volontiers de la légèreté, de la vivacité, à la tendresse, à la mélancolie, voire à la

tristesse, et l'on trouve, notamment au Soudan, de fort belles chansons d'amour, parfois même de véritables poèmes lyriques, dont certaines phrases semblent trempées de larmes.

*
* *

Si nous avions proscrit le chant de nos écoles africaines, nous aurions donc, de gaîté de cœur, coupé l'un des ponts qui peuvent relier nos écoles à la vie indigène.

Nous ne tenons pas, — on ne saurait trop le répéter, — à ce que l'école s'oppose au village et apparaisse aux habitants comme une importation ; nous voulons l'insinuer dans les cœurs indigènes, la faire admettre comme une vieille institution à peine transformée. Il faut donc que l'école conserve des aspects de la vie indigène tout ce qui ne gêne pas son activité et consolide son existence. A cet égard, la joie de chanter donne aux enfants l'impression qu'ils ne sont pas en pays inconnu ; l'air et les paroles leur importent peu ; les coq à-l'âne ne leur font pas peur. Chantons ! et le souvenir d'un effort inaccoutumé s'efface, l'esprit se détend et s'envole dans des espaces familiers, un sourire fait éclater la blancheur des dents ; l'humble mélodie des chants scolaires accomplit une fois de plus l'éternel miracle de la musique.

On chante, d'ailleurs, dans les écoles métropolitaines ; pourquoi ne chanterait-on pas ici ? Les classes ont besoin de gaîté et de variété ; le travail demande, pour être fécond, que nous l'abordions avec un cœur joyeux, et le chant n'est pas du temps perdu : c'est, comme on dit en gymnastique, une mise en train.

C'est aussi un repos. La leçon a été plus longue qu'il n'aurait fallu, une lassitude apparaît, les réponses se font

de plus en plus médiocres, les jambes s'agitent sous les bancs. Chantons !

C'est même un moyen de récompense et de punition. Ah ! vous bavardez ! Vous ne suivez pas la leçon ! C'est bien : nous ne chanterons pas de la journée. Et cette sanction rappelle aux écoliers l'interdiction de tam-tam, qui tombe sur le village quand une faute collective a été commise. On ne s'en moque pas, on la trouve rude : fermer le bec au moineau franc, quel supplice !

*
* *

L'indigène n'est pas difficile sur le choix de son répertoire ; il mêle volontiers à ses chants traditionnels la romance française à la mode, un air de clairon, *la Carmagnole* ou *Tipperary*. C'est à nous de choisir pour lui, et cette besogne est délicate.

Quelle qu'elle soit, la musique convient en général à la voix, qui est juste ; il suffit de corriger certain nasillement, auquel l'ont habituée les mélopées locales, et de l'accoutumer fortement à nos rythmes : si l'on n'y prend garde, un air de marche qu'on lui confie ne tarde guère à se traîner misérablement, à s'endormir sur des points d'orgue à la façon d'un cantique.

Mais il n'en va pas de même du « livret », qui a son importance, et qui est rarement adapté aux idées et aux sentiments ordinaires de nos écoliers africains. Il y a bien les recueils destinés aux écoles métropolitaines ; qu'y trouvons-nous ? Un hymne aux aïeux, aux preux du temps jadis, aux fiers Gaulois ; le tic-tac du moulin, la gentille alouette, la fenaison, le printemps, l'été, l'automne et l'hiver, le rémouleur, etc. ; toutes petites choses d'un charme exquisement puéril,

mais qui ne diraient rien aux yeux ni aux oreilles de nos négrillons.

Aussi avons-nous tenté de leur donner, pour ce genre de repas comme pour les autres, des mets appropriés. Aux alouettes fluettes, aux moulins argentins, au rémouleur gai chanteur, à l'été doré, nous avons substitué la tiedeur bienfaisante des grandes pluies d'hivernage, le joyeux pagayeur, le passage de la barre, la libération des captifs, le moustique et le mange-mil. Comme il ne faut rien laisser perdre, le commentaire de la chanson vient s'ajouter aux leçons de choses.

Pour la musique, nous avons suivi des règles analogues. Deux professeurs de l'École Normale William Ponty, MM. Dirand et Pariset, ont recueilli des airs indigènes et les ont, avec infiniment d'adresse, transformés en chants scolaires. Une telle entreprise est assurément entachée d'artifice : le fait de choisir, parmi les airs indigènes, ceux qui se prêtent le mieux à notre adaptation musicale constitue déjà un risque d'insincérité ; puis, un air indigène n'a jamais une forme fixe, il laisse place aux variations de l'exécutant ou du chanteur, c'est une sorte de mélodie *dell arte*, dont il ne subsiste qu'un thème très simple et par lui-même peu expressif ; enfin, les liaisons que nous sommes forcés d'établir entre les phrases en compromettent le caractère primitif. Mais ce reproche ne peut-il s'adresser, à quelque degré, à tous les recueils de chansons populaires ?

Nous ne nous limitons pas, du reste, à cette exploitation du folklore africain. Ce serait exagérer l'adaptation et faire de l'assimilation à rebours. Chaque année, nos élèves-maîtres sortants emportent dans leur malle, entre leurs livres et leur boîte à faux-cols, un fifre d'ébène,

et, s'il leur est recommandé de recueillir et de faire connaître

Ces vieux airs du pays au doux rythme obsesseur,
Dont chaque note est comme une petite sœur,

ils ont aussi une bonne provision de petits airs français.

La nouvelle conquête s'accompagne de fifres et de chansons, à la française.

La morale.

Il est dangereux d'enrichir un homme, sans le préparer à sa fortune. Il en est qui perdent la tête et qui se précipitent dans l'extravagance, à l'annonce d'un gain inespéré ; sans aller jusque-là, le type du parvenu est parfaitement odieux, et, renforcé de la vanité naturelle aux primitifs, il deviendrait vite, sous une peau noire, un danger social. Il convient donc que l'éducation morale, l'amélioration de l'âme indigène, marchent de pair avec l'amélioration des ressources matérielles, et l'école, avant toute autre institution, doit s'efforcer de sauvegarder cet équilibre.

Ce rôle moralisateur de l'école est d'autant plus indiqué ici que la transformation matérielle du pays est plus rapide et qu'un contre-poids moral ne se trouve guère dans les institutions ou les traditions des sociétés indigènes les plus avancées. Dans nos vieilles cités, le ridicule blesse toujours et, parfois même, tue; le théâtre, la presse, les réunions de toutes sortes et de toutes classes, maintiennent à un certain niveau la tenue morale ; un fonds religieux singulièrement persistant, une éducation philosophique, les leçons de l'école, le souci de propreté

morale de groupements sociaux, tels que la famille, la corporation ou le « monde », garantissent la plupart des individus contre un excès d'immoralité. Si nos journaux, si nos potins sont nourris de « scandales », ne peut-on y voir la preuve de notre moralité foncière et de nos révoltes collectives contre les erreurs individuelles ?

Ici, la peur du milieu ne compte que pour les menus détails de la vie, et l'on convient aisément qu'il y a, pour les puissants de ce monde, une morale à part, tant l'esprit s'est habitué, au cours des siècles de servitude et de tyrannie, à regarder la puissance comme une marque de faveur divine ; au reste, le ridicule n'est pas, si l'on peut dire, organisé comme chez nous, et les satires des griots ne tiennent pas devant le cadeau qu'ils convoitent. Les religions et même l'Islamisme constituent de bien faibles barrières morales : leur activité s'absorbe dans l'enseignement de textes incompris et dans la pratique machinale de rites inexpliqués, et leurs préceptes sont trop étroitement reliés à des préoccupations magiques pour garder une action réellement et profondément moralisatrice. La famille, en général, n'a qu'une solidarité de surface : en tous cas, l'enfant jouit d'une liberté qui le laisse à la merci d'autres influences et qui le prive de cette empreinte, si nette et si durable dans nos familles européennes.

Bien plus, le milieu social, religieux, familial, met fréquemment son peu d'influence morale au service de routines barbares et de préjugés dangereux. Sans parler de l'anthropophagie, qui sévit encore dans certaines régions de la forêt dense, il nous suffira de rappeler ici les redoutables pratiques qui naissent de la croyance aux sorciers, du poison d'épreuve, et les conséquences de défauts parfaitement tolérés ou même hono-

rés chez certains peuples, comme la vanité, la paresse, la prodigalité, etc... Si nous renoncions à miner, avec patience et prudence, cette fausse moralité, le meilleur de notre œuvre serait d'avance condamné.

Sans un enseignement moral régulièrement institué, l'école même deviendrait un danger. Il arrive que les familles indigènes se méfient de son influence, et elles n'ont pas tout à fait tort : l'école, instrument de progrès, tueuse de routines, contemptrice de tout un passé de barbarie, porte en elle, à n'en pas douter, quelque chose comme une force centrifuge ; sans toujours y prendre garde, elle habitue les enfants à se détacher de leurs parents, en leur révélant les erreurs où leurs parents se sont complu. « Pour animer mes enfants d'un sérieux désir de progrès, déclarait un humoriste, je les exercerai d'abord à me battre et me mépriser. » L'école indigène n'est pas animée d'intentions aussi nettes, mais les familles redoutent que son enseignement n'aboutisse au même résultat. L'expérience et l'autorité des vieux ? Elle a déjà perdu bien du terrain dans la famille française ; mais que deviendra-t-elle dans la famille indigène, où les enfants et les parents seront séparés par une conception du monde absolument différente ?

Or, notre œuvre n'a rien à gagner à ce que le bloc familial s'effrite. Il est toujours périlleux de désorganiser brusquement. Si faible que soit son action, la famille garde l'individu de bien des folies et des imprudences, elle modère ou la confiance excessive ou le découragement qui menace l'homme isolé, elle l'empêche de devenir un de ces bolides sociaux qui traversent les institutions et les mœurs et laissent derrière eux une traînée de cendres et de fumée.

En gardant à ses divers enseignements un caractère

strictement régional, en faisant connaître et aimer le pays où elle est installée, en améliorant les conditions locales d'existence, en favorisant des occupations traditionnelles comme l'agriculture et les anciens métiers, l'école indigène essaie de limiter l'exode vers les villes : en consacrant à l'enseignement moral ses meilleures ressources, elle rassure les familles justement alarmées, elle préserve les sociétés dont nous voulons améliorer et consolider l'existence par une insensible évolution ; elle atténue, dans la mesure du possible, et voile de prudence l'esprit révolutionnaire de ses programmes.

*
* *

C'est donc une tâche fort délicate que l'enseignement de la morale dans nos écoles indigènes. Il risque de heurter des idées considérées dans le pays comme sacro-saintes, de contredire les autres enseignements, de donner à nos intentions un aspect trouble, de choquer sans convaincre. Il varie avec les pays, les religions et les races ; on ne peut le codifier en des manuels, il exige du maître un effort sans cesse renouvelé et des qualités de tact.

A vrai dire, la constitution du dogme nous embarrasse peu. Nous laissons résolument de côté tout ce qui est « vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà », et c'est beaucoup plus facile qu'on ne veut bien le dire. Le temps n'est pas venu de nous faire casuistes, et nous nous contentons de mettre à la portée des jeunes indigènes une bonne grosse morale de campagne, qui ne les surprend nullement. Il est certain, par exemple, que la neutralité la plus instable ne subit nulle atteinte, quand nous attirons l'attention de nos élèves sur les devoirs envers soi-même (soins du corps, pureté des mœurs, franchise,

modestie), les devoirs de famille, les devoirs envers les autres hommes (justice, charité, respect de la propriété et de l'honneur d'autrui, etc.). Mais ce seront là paroles dans le vent, si nous faisons défiler ces belles choses dans le silence des classes, sans les semer de repères, sans les apparenter aux notions acquises, sans les opposer à d'autres idées et coutumes qui par avance en ruinent l'effet ; et c'est ici qu'interviennent les qualités personnelles du maître.

Avant tout, le maître doit étudier de très près les habitudes morales du milieu où il enseigne, opérer, avec toute la prudence possible, le départ entre les bons et les mauvais éléments de cette morale locale, et retenir pour son propre enseignement, et sous leur forme originale, les règles qui s'accordent avec les nôtres. Mais qu'il prenne garde d'aller trop vite, de se laisser prendre aux apparences et de jouer à l'iconoclaste : dans un de ses plus curieux ouvrages, *La Tâche de Psyché*, J. G. Frazer a montré que la superstition n'était pas « un mal sans compensation » et que des institutions, comme le gouvernement, la propriété privée, le mariage, le respect de la vie humaine, avaient emprunté « une grande partie de leur force à des croyances que nous condamnerions aujourd'hui, sans réserve, comme absurdes et superstitieuses », et il cite d'abondants exemples, qui rappellent mainte coutume chère aux peuples de notre Afrique occidentale. Que l'instituteur imite Psyché, la trieuse de graines : qu'il reconnaisse avec patience et qu'il sépare les semences du bien et les semences du mal; mais, pour Dieu ! qu'il s'abstienne des jugements tout faits et des raisonnements simplistes, qu'il oublie les grandes théories et les systèmes, qu'il s'attache à ne voir que le but et fasse feu de tout bois.

Ainsi conçu, l'enseignement de la morale s'acclimatera sans peine à l'école indigène. Il n'inquiétera personne ; il aura même l'air de prendre à son compte et de renforcer les directions morales du milieu social, familial ou religieux, et, muni de cette confiance, il pourra non seulement favoriser les bonnes tendances du milieu, mais aussi attaquer les mauvaises : « Supporte avec patience les discours des infidèles, dit le Coran lui-même, et sépare-toi d'eux d'une manière convenable. »

La scission serait beaucoup plus nette, et notre enseignement se ferait accepter moins aisément, si nous avions la prétention d'adopter pour toutes nos écoles et de faire apparaître sous nos leçons un même fondement de l'obligation morale, une fin suprême de toutes les volontés. Mais nous ne sommes pas si ambitieux : notre dogme pratique est suffisamment étayé par le consentement universel, et, si le maître le juge utile, nous le laissons libre d'invoquer la fin suprême qu'il trouve en usage dans le pays. L'essentiel, c'est que les vertus fleurissent et que les vices soient extirpés, sans que personne songe à protester.

Il peut être utile, cependant, de choisir parmi les vertus locales (on en trouve toujours, en cherchant bien) la plus générale et la plus caractérisée et d'y rapporter, autant que possible, tous les éléments de notre enseignement moral. Il est, par exemple, certaines races de l'Afrique occidentale, chez qui le sentiment de l'honneur est poussé à un très haut degré : il importe de cultiver ce sentiment, de le diriger dans des voies heureuses, et l'on voit sans peine qu'il peut servir de principe aux autres règles morales ; un léger tour de main suffit à y rattacher, comme des théorèmes à l'axiome, la plupart des devoirs ; notre morale prend corps autour de lui, se fond

en lui et paraît toute naturelle aux indigènes. Nous avons agrandi leur verre, mais ils boivent dans leur verre.

Dans le détail, notre enseignement moral doit également s'adapter au pays, réserver son effort aux vices dominants et n'en point révéler aux indigènes, sous prétexte de les en préserver : l'avarice, par exemple, est un fruit rare ici, mais l'imprévoyance et la manie des dettes courent les rues; la vie d'autrui n'est guère menacée, sauf exceptions toutes locales, mais ses biens sont environnés d'ennemis; il y a même des vertus qu'il faudrait calmer, comme la charité, qui dégénère souvent en vaniteuses largesses.

Il ne faut pas craindre, enfin, de dresser la sanction en regard de l'obligation. Sanctions de toutes sortes : physiques, sociales, etc... Nous avons affaire à des enfants doublement enfants, et les parents qui peuvent se vanter de n'avoir jamais évoqué Croquemitaine ont eu affaire à des êtres d'exception ou à des cas désespérés. Nous changerons cela plus tard.

*
* *

Il nous faut maintenant nous expliquer brièvement sur ces mots : enseignement de la morale. Un temple nu, des gestes lents dans des manches larges, une grande voix triste, prête aux éclats de la malédiction ; est-ce là notre enseignement ?

Qu'on se rassure. Nos élèves ne prennent pas de notes sur « les devoirs positifs et négatifs » ou sur « l'éducation de la volonté ». Nous n'avons pas même prévu de « leçons » de morale dans le Plan d'études.

Des conseils pratiques, incessants, sur le fait, à propos du moindre incident. C'est la méthode maternelle. Nous

enveloppons de morale nos écoliers, comme d'autres parfument leurs appartements; et nos écoliers s'en imprègnent, sans s'en douter.

Des anecdotes, surtout empruntées au folklore local. Le maître campe les personnages, noue l'intrigue, questionne les élèves, et se laisse conduire au dénouement. Que va faire le boa ? Et le singe ? Quelquefois le boa et le singe font tout le contraire de ce qu'aurait voulu le maître et il faut les remettre à leur place; c'est la preuve que l'anecdote était bien choisie.

Des préceptes, courts et colorés, pris un peu partout, chez nos fabulistes, dans le Coran (pour les pays musulmans), dans le folklore du pays, et qui se logent dans les petites têtes d'ébène pour n'en plus sortir. On imagine malaisément la force durable de ces formules parasites. Combien d'entre nous à qui l'on a dit, il y a trente ou quarante ans : « Jeter le pain, c'est mal, » et qui, toute leur vie, souffriront plus que de raison de voir un morceau de pain dans la boue !

Pour les plus grands, des devoirs écrits dont un point de morale est le centre d'intérêt.

Enfin, des récompenses et des punitions. Mais oui ! Nous retardons, je le sais bien. Mais que voulez-vous ! Nous venons de si loin, du fond des siècles !

Le matériel scolaire.

Nous ne sommes pas de ceux qui estiment que l'Afrique occidentale française doit se couvrir de palais scolaires en pierre ou en briques et d'architecture toute moderne ; pour bien des raisons : facilité d'accueil, adaptation régionale, économie, et même pour des raisons d'hygiène, la case indigène convient souvent mieux à cette destina-

tion que la maison proprement dite. La maison d'école en A. O. F. est donc de style très varié, bâtie avec les ressources et dans le goût du pays ; mais, tout en conservant cette adaptation, elle ne s'interdit pas d'améliorer, au point de vue du confortable et de l'hygiène, le type de l'habitation locale. Elle est, de par ses murs et son toit, un exemple permanent et bien typique des différents buts que se propose notre œuvre scolaire ; elle prend le pays tel qu'il est et le transforme, comme disait Waldeck-Rousseau, dans le plan de sa civilisation.

En tout cas, quelle que soit l'architecture de la maison d'école, cette maison se doit d'être toujours en parfait état. Elle ne doit jamais avoir l'air d'une ruine, ni même d'un logis de passage ; elle doit être non seulement propre et solide, mais coquette, parée, avenante, entourée de fleurs et de verdure. A l'intérieur, nous attribuons une grande importance à la décoration. Les murs sont périodiquement blanchis, et une frise au pochoir, dont les éléments sont empruntés au pays, doit y mettre de la gaîté. Des vases de fleurs dans les coins, de jolis pagnes sur les rayons, des échantillons des arts indigènes exposés en permanence, des tableaux en petit nombre et de couleur agréable, voilà une décoration facile à trouver et nécessaire.

D'aucuns estimeront sans doute ces précautions superflues et nous lanceront la fameuse formule : « Allons au plus pressé ». Mais c'est souvent s'exposer à bien des erreurs que de se presser, et nous ne sommes pas ici comme des voyageurs dans une gare ; exiger de l'école des résultats immédiats, c'est diminuer à plaisir son utilité. Aussi bien, le plus pressé, c'est ici d'intéresser les habitants et de retenir les enfants, et ils sont plus sensibles qu'on ne croit à l'extérieur des objets ; c'est aussi

de les amener à concevoir une vie plus soucieuse de confort, de propreté, voire d'élégance. En ce sens, le temps que nous passons à décorer l'école n'est pas du temps perdu.

*
* *

Le matériel scolaire proprement dit a été longtemps réduit à sa plus simple expression dans nos écoles indigènes. Nous ne pouvions avoir la prétention d'être plus exigeants que dans la métropole. Notre enseignement, nous le répétons volontiers, a le devoir d'être modeste. On en conclut aisément que le matériel indispensable nous suffit : une table pour le maître, des bancs, un tableau noir.

Il y a là une erreur certaine. Nous avons, en réalité, plus de choses à enseigner que dans les écoles métropolitaines, et surtout des choses très différentes. Nous donnons des leçons de langage, nous enseignons une langue étrangère, alors que dans la métropole on ne fait que compléter un vocabulaire maternel. Nous faisons souvent appel à des notions, nous évoquons des objets, que l'enfant ne trouve pas dans sa famille. Enfin, nous réservons une large place à l'enseignement pratique des travaux manuels, qui ne peut se passer d'outillage.

Il nous faut donc, d'abord, cet outillage : bêches, arrosoirs, etc. ; il nous faut les mêmes fournitures classiques qu'en France, et, en particulier, l'ardoise, outil indispensable de toutes les sortes de leçons, moyen de contrôle permanent et commode. Surtout, nous avons besoin, plus qu'en France, de tout ce qui rend l'enseignement concret : deux tableaux noirs plutôt qu'un, une imagerie scolaire abondante, des craies de couleur, des bouliers

compteurs, des solides géométriques, etc. ; en un mot, de quoi faire passer par les yeux toutes les abstractions auxquelles nous sommes bien forcés de recourir.

Si un tel matériel est nécessaire dans la métropole, à plus forte raison l'est-il ici. N'oublions pas que nous avons affaire à des enfants dont les parents mêmes sont incapables de généralisation, vivent dans le particulier et le momentané, raisonnent perpétuellement par inférence.

Sans doute faut-il compter avant tout, pour la création de ce matériel, sur les ressources locales et sur l'ingéniosité du maître. Mais le maître ne peut pas tout faire, et nos écoles indigènes ne peuvent se passer du matériel qui convient à leurs programmes et à l'esprit des enfants. Le négliger équivaudrait à priver nos écoles d'une bonne part de leur activité et de leur utilité.

*
* *

Ce qui domine cette question de matériel, c'est la création du musée scolaire.

On peut dire que le musée scolaire s'ouvre pour tous les exercices, surtout à l'école de village. Il est l'auxiliaire indispensable des leçons de langage-leçons de choses ; c'est sur ses rayons qu'on va régulièrement chercher l'objet qu'on veut décrire et dont on veut montrer les usages. Il est l'arsenal des leçons de sciences usuelles, d'agriculture, d'hygiène, d'enseignement professionnel, de géographie ; il est vraiment, pour employer une expression pédagogique, le centre d'intérêt de la classe.

C'est dire que ses vitrines sont garnies de toutes sortes de choses et qu'il n'a rien d'un musée de raretés. Il contient les principaux objets relatifs aux soins du corps, à l'alimentation, au vêtement, aux voyages, etc. C'est

une véritable cité où tous les modes d'activité, tous les soucis humains, doivent être représentés.

Avec une telle définition, le musée scolaire de nos écoles indigènes dépasserait en dimensions le musée de Cluny. Il va de soi que nous ne sommes pas si ambitieux et que nous choisissons ; mais jamais nous ne trouvons qu'il est trop varié ni trop riche et nous avons tendance à juger de l'activité réelle d'une école par le développement du musée scolaire.

Le musée scolaire africain n'a donc rien de commun avec les collections toutes faites que vendent les libraires. Sans doute n'est-il pas interdit de faire appel à ce genre de collections, mais il faut se souvenir qu'elles sont insuffisantes et l'ingéniosité du maître doit les compléter et les adapter.

Il ne s'agit pas d'acheter, ou fort peu. Il faut ramasser patiemment, prendre son bien partout où on le trouve, solliciter le commerce et les métiers locaux, provoquer les dons des élèves, qui du reste se piqueront d'émulation, enfin, fabriquer de toutes pièces. Mille procédés sont à la portée du maître qui s'intéresse à cette question si importante : le cartonnage, le modelage, le travail du fil de fer, l'utilisation des boîtes de conserves et des bobines, la naturalisation des petits animaux au formol, etc. Pour les objets qu'on ne peut se procurer ou dont on ne peut fabriquer des modèles réduits, il reste la ressource de découper des gravures dans les catalogues ou les journaux et de les coller sur carton.

Dans tous les cas, les objets qui composent le musée scolaire doivent être essentiellement mobiles et maniables. Il faut qu'on puisse les trouver du premier coup pour l'exercice qu'on prépare, les retourner en tous sens, les faire étudier sous leurs divers aspects. Pour cela, il

importe qu'ils soient non pas fixés sur des tableaux, comme il arrive si souvent, mais rangés sur de simples rayons. Il importe aussi qu'ils soient soigneusement étiquetés et qu'un catalogue parfaitement exact en soit dressé.

*
* *

Si le musée scolaire est, avant tout, l'œuvre personnelle du maître, il n'en va pas de même des ouvrages scolaires. Sans doute le livre ne remplace pas le maître ; mais, passé les toutes premières années d'études, le livre devient indispensable au maître. Longtemps nos écoles africaines ont dû se contenter des ouvrages composés pour les écoliers de France ou pour les écoliers algériens. On devine aisément à quel point cette nourriture leur convenait peu. Les ouvrages classiques les plus élémentaires sont émaillés de mots et d'allusions qui déroutent nos écoliers noirs et les éloignent sans profit, mais non sans danger, des réalités où ils se meuvent.

Si notre enseignement indigène n'a pas toujours échappé au reproche de verbalisme, c'est surtout que les livres dont il disposait manquaient d'une substance assimilable par l'esprit des élèves. Enfin, certains de nos enseignements ne sont pas représentés du tout par les ouvrages classiques de la métropole ; par exemple, la géographie et l'histoire de l'A. O. F., l'hygiène et l'agriculture tropicales, etc.

Aussi nous sommes-nous efforcés, depuis quelques années, de combler cette lacune. Nous possédons maintenant d'excellents livrets de lecture dont les exemples sont tous intelligibles pour nos écoliers et dont les images mêmes sont empruntées à la vie locale. C'est par eux,

surtout, que les leçons de langage et de lecture sont devenues vraiment des leçons de choses.

Aux enseignements spéciaux dont nous parlions plus haut, nous avons réservé toute une collection de manuels qui mettent, par exemple, à la portée des instituteurs les moins avertis l'histoire de l'A. O. F., la géographie de l'A. O. F., le dessin appliqué aux arts indigènes, l'enseignement de la composition française à l'école indigène, l'hygiène, etc.

Enfin, des cours de pédagogie fort simples ont été rédigés à l'usage des maîtres africains, et le Bulletin de l'Enseignement tient le personnel périodiquement au courant des progrès et des nouvelles méthodes [1].

On voit qu'il ne suffit pas, dans nos écoles d'Afrique, d'adapter les programmes aux usages et aux besoins du pays; il faut encore que l'enseignement soit soutenu par la pratique d'un matériel abondant et différent du matériel en usage dans les écoles métropolitaines.

1. Librairie Armand Colin (le Syllabaire de l'Écolier africain, Moussa et Gi-gla ou le Tour de l'Afrique par deux petits noirs, le Livre du Maître africain, le Livre de connaissances usuelles de l'Écolier africain, par Pérès et Sonolet); Librairie Delagrave (Premier et Deuxième livres de lecture de l'Écolier noir, par J. Monod); Editions du Bulletin de l'Enseignement (Histoire de l'A. O. F., par A. Leguillette; la Composition française à l'École indigène, par J. Toulze; Géographie de l'A. O. F., Anthologie géographique de l'A. O. F., le Dessin à l'École indigène, le Chant à l'École indigène, par G. Hardy, etc....).

CHAPITRE V

LES ÉLÈVES

Le recrutement.

Notre cité scolaire est fondée ; elle a ses lois, son forum, ses temples. Comment allons-nous la peupler ?

Est-ce une colonie militaire, où tous les enfants indigènes, sans exception, devront séjourner pendant un temps déterminé ? Autrement dit, allons-nous vivre sous le régime parfait de l'obligation scolaire ? Hélas ! mille raisons s'y opposent, au moins pour le moment et pour l'ensemble de l'A. O. F. : l'extrême dispersion des habitants, le nombre limité des maîtres, la progression mesurée des ressources de toute nature, etc. Nos arrières-neveux réaliseront ce rêve ; pour nous, résignons-nous à préparer la victoire par l'occupation des points forts.

Sera-t-elle donc, cette cité scolaire, un asile à la façon de la Rome primitive, ou une captiverie ? Se contentera-t-elle d'une population détritique, dont le chiffre seul importe et dont les éléments se groupent au hasard des courants ? Nous risquerions fort de n'y trouver que des volontaires rares et peu intéressants et ce menu fretin social que les chefs indigènes réservent à nos exigences. Tandis que les marabouts accaparent les

descendances princières, nous nous ferions les éducateurs des boys en rupture de ban, des fils de captifs et de plantons, et notre œuvre se discréditerait à jamais. N'imitons pas Romulus, dont les sujets de rencontre ont donné d'ailleurs bien du fil à retordre à ses successeurs. Imiterons-nous les souverains de l'Europe moderne et n'ouvrirons-nous nos écoles qu'à la fleur de la noblesse locale ? Mais notre histoire nous a rendus incapables d'un aristocratisme aussi rigoureux, et l'histoire coloniale des autres pays nous enseigne que cette politique, tant vantée à la légère, est loin de révéler à l'usage tous les mérites qu'on lui prête ; elle n'aboutit guère qu'à renforcer un ordre social qui est en grande partie responsable de la persistance des routines et des pratiques barbares et à qui nous devons faire tout juste sa part, jusqu'à nouvel ordre.

Le problème, on le voit, n'est pas simple et n'admet pas les solutions brutales ; il est certain aussi que ses données évolueront et que nous devons nous attendre à changer, à l'occasion, notre fusil d'épaule. Pour le moment, voici la solution que nous avons adoptée et que nous avons déjà indiquée en examinant les différents types d'écoles :

Les écoles élémentaires (écoles de villages, cours préparatoires et élémentaires des écoles régionales et urbaines), qui sont uniquement destinées à établir un contact entre les indigènes et nous et à acclimater dans toute l'étendue de nos possessions les meilleures acquisitions de notre civilisation, sont largement ouvertes ; mais nous veillons à ce que tous les éléments de la société y soient représentés : nous n'admettons pas que le chef du village n'y envoie pas ses enfants, nous tenons à ce que notre clientèle ne compromette pas la réputation de la maison et

ne remplace pas l'enseigne par un bouchon. Et ce sont ces écoles modestes que nous multiplions de préférence, que nous lançons à la conquête du monde africain.

Dans les autres écoles, ceux-là seuls ont droit d'entrée, de qui la valeur sociale ou la valeur intellectuelle et morale est certaine. Elles préparent, à plus ou moins longue échéance, des chefs, des fonctionnaires, qui participeront à notre autorité et qui doivent être des auxiliaires sûrs ; elles entretiennent ou elles forment une aristocratie de la naissance, de l'esprit et du caractère ; elles doivent constituer à la fois une garantie de stabilité sociale et un instrument de progrès.

Notre cité scolaire comprend une ville basse et une ville haute, reliées par de larges ponts.

*
* *

Dans les grands centres, la rentrée s'opère sans difficultés, dans un joyeux tumulte : c'est une volée de moineaux qui s'abat sur un champ mûr. Ailleurs, c'est une cérémonie plus grave : les enfants viennent un à un, conduits par leur père ou par l'interprète du poste, quelquefois par un milicien ; quelques vieux habitués s'ébattent dans la cour, la plupart des autres n'ont pas l'air rassuré, une résignation triste se lit dans leurs yeux, et les pères semblent renouveler le sacrifice d'Abraham.

Bien des méfiances subsistent autour de l'école française, au moins dans certaines régions. Quels enseignements donne-t-elle au juste ? Ne va-t-elle pas détacher les enfants de la tradition, de la religion, de l'obéissance filiale ? Ne risque-t-elle pas de creuser un abîme entre les enfants et les parents et d'enlever à la famille sa solidarité ? Ces blancs ont peut-être de bonnes intentions ; mais ils vont

trop vite, ils se méprennent sur la parenté des races, ils veulent que les noirs soient aussi savants qu'eux. Pourquoi? Pour utiliser les noirs, pour les détourner de leurs occupations ancestrales? Tout changement est mauvais, les enfants des noirs n'ont pas besoin d'apprendre tant de choses que la divinité n'a pas faites pour eux : « Raison de blancs n'est pas raison de noirs ». Puis, nos enfants nous aident, si peu que ce soit, dans nos travaux; leur présence nous plaît, toute notre vie va se trouver bouleversée par l'école.

Ces préjugés se dissipent rapidement; encore faut-il prendre la peine de les dissiper pour peupler l'école, et nos principes de recrutement se doublent de toute une gamme de procédés, qui varient avec les régions et le tempérament des administrateurs. En général, on recourt aux palabres, surtout au moment de l'installation; un petit manuel excellent, publié par les soins de M. le Gouverneur Angoulvant et destiné aux administrateurs, aux instituteurs, aux interprètes de la Côte d'Ivoire, fournit un exemple de ces conférences auxquelles assistent, graves, silencieux, opinant du bonnet, sur la place des villages, sous la case ou l'arbre à palabres, les hommes de l'endroit :

« Chaque année, nous vous demandons d'envoyer des enfants dans nos écoles.

« Nous voulons que le plus grand nombre possible de vos enfants viennent apprendre :

« Non seulement à parler français, mais à nous mieux connaître et à se préparer à la vie.

« Celui qui parle et comprend le français est utile au village.

« Il facilite les relations entre les gens de son village, les maisons de commerce et nous-mêmes.

« Dans les palabres que nous vous tenons, il comprend ce que nous vous disons. Il peut vous l'expliquer.

« L'enfant que vous envoyez à l'école y apprend : à respecter ses parents, sa famille, ses chefs, les coutumes de son pays et notre autorité.

« Nous ne lui imposons aucune religion, aucune croyance. Nous respectons celle de ses parents.

« Nous cherchons à lui donner le goût du travail.

« Nous l'intéressons aux progrès agricoles et industriels.

« Nous le mettons en garde contre les dangers de l'alcoolisme.

« Nous lui donnons les conseils nécessaires pour qu'il sache préserver sa santé contre les maladies communes à vos villages.

« Et ces conseils, il les donnera aux jeunes gens de son village où nous voulons que l'enfant, sorti de nos écoles, soit un exemple.

« A l'école, l'enfant est tenu à une discipline sévère.

« Nous nous efforçons à le préparer à être dans la vie un homme sage, laborieux et honnête.

« L'enfant que nous remarquons par son intelligence peut faire des études plus longues.

«Nous l'envoyons dans une école plus importante où nous assurons sa nourriture et où nous l'habillons.

« Dans cette école, il apprendra un métier ou une profession.

« Il pourra ainsi devenir un bon ouvrier, un bon employé dans une maison de commerce ou un bon auxiliaire de l'administration. »

Une adroite pression est souvent nécessaire pour renforcer l'argumentation des palabres : un chef indigène, un marabout puissant, a toujours quelque chose à demander à notre administration, et c'est bien le moins

que nous posions nos conditions : « Quand l'école sera pleine et que tes enfants viendront régulièrement, nous verrons. »

Ajoutons que les événements nous prêtent une aide de plus en plus efficace et que l'école, une fois lancée, recrute sans peine de bons éléments ; dans le fouillis de routines et d'idées fausses où des siècles d'asservissement et de barbarie l'ont plongé, l'indigène de nos colonies africaines a conservé un remarquable sens pratique ; il ne tarde guère à constater la supériorité que confère aujourd'hui l'usage de la langue française, il s'intéresse aussi à notre expansion économique, il est attiré par les bénéfices réguliers de nos fonctions administratives, de nos ateliers, de notre commerce, et il finit par comprendre que l'école permet de cueillir aisément ces fruits enviés. Et l'école profite aussi de l'apprivoisement général, si merveilleusement rapide, que produit notre politique coloniale : nous ne sommes pas des maîtres distants ni des exploiteurs cupides, nous payons largement, nous n'hésitons pas à faire des avances, et les regards se lèvent vers nous, plus confiants, et nos institutions croissent vigoureusement dans une atmosphère peu chargée de soupçons.

En dehors de ces circonstances générales, les incidents de la vie politique et économique poussent vers l'école, en groupes compacts, telle partie du troupeau qui jusque-là ne s'en approchait que timidement. Une grande industrie, par exemple celle des conserves frigorifiques ou des huileries, s'installe dans la région et cherche des ouvriers intelligents en nombre illimité ; une culture nouvelle, par exemple celle du cacaoyer en Côte d'Ivoire, exige des moniteurs capables de guider les entreprises indigènes, et l'école, si peut que ce soit, ressent le contre-

coup de ces créations. En 1915, quand la loi Blaise Diagne a rendu le service militaire obligatoire pour les originaires des quatre communes du Sénégal et assimilé ces recrues indigènes aux soldats d'infanterie coloniale, la population scolaire s'est accrue rapidement et il n'est pas douteux que cette loi militaire ne soit en puissance une loi d'obligation scolaire.

Les obstacles au recrutement de nos écoles ne sont donc pas insurmontables. Et la meilleure preuve, c'est que toutes nos classes comptent trente élèves au minimum ; nombreuses sont celles dont la population atteint cinquante et davantage. Le bon vouloir de l'administrateur, l'activité de l'instituteur, le caractère pratique des enseignements, voilà qui vient à bout des pires méfiances, et en fort peu de temps.

*
* *

Il est vrai que le recrutement n'est qu'une besogne préparatoire et que le problème de la fréquentation est tout aussi grave. Le « chiffre des inscrits » ne signifie rien, s'il ne correspond à peu près exactement au « chiffre des présents », et nous ne créons pas des écoles pour passe-volants.

La durée des études est relativement courte, la route à parcourir est longue, le milieu familial ne seconde pas l'action de l'école, le temps passé hors de la classe retrempe l'enfant dans l'erreur et la méfiance, les efforts du maître sont plus pénibles et les résultats sont nuls : rien ne serait plus redoutable pour notre enseignement ni plus décourageant, si nous n'y mettions bon ordre.

Or, ces passe-volants tendraient aisément à constituer la majorité. Si attrayante que puisse être l'école, elle ne

vaudra jamais, pour la moyenne des individus, les vastes espaces, les longues paresses et la liberté plus douce que le miel : l'école buissonnière est internationale. Elle est chère au noir plus qu'à tout autre : en général il déteste l'effort suivi, il ignore la persévérance, il ne pense au lendemain que par intermittences, il aime le soleil d'un sauvage amour, il s'amuse d'un rien, il est merveilleusement doué pour la flânerie : une cigale habite en lui. Aussi, à la moindre occasion, notre négrillon tourne-t-il le dos à l'école ; et les occasions ne manquent pas : dans les villes, c'est l'arrivée d'un paquebot, le défilé des passagers, un embarquement de troupes, une parade militaire ; dans la brousse, c'est la garde des troupeaux, les travaux des champs, la chasse et la pêche, la faction, au cœur odorant des moissons, pour éloigner les mange-mil, etc.

Bonnes âmes, nous prodiguons les concessions : classes de demi-temps, congés pour les fêtes locales, vacances variant avec les zones de cultures, etc. Puis, de guerre lasse, nous rappelons aux chefs indigènes et aux pères de famille leur responsabilité. Clopin-clopant, le chiffre des présents marche vers le chiffre des inscrits.

*
* *

L'école de village ne garde guère l'élève plus de trois ans. C'est un stage suffisant pour les enseignements exclusivement pratiques qu'elle a mission de distribuer ; passé la troisième année, l'enfant perd son temps, rabâche, se noue, ou bien, s'il est doué, accapare l'activité du maître. Au reste, l'enfant indigène arrive, en général, tard à l'école : en pays musulman, il est d'abord passé par l'école coranique ; ailleurs, les parents ont attendu

l'intervention de l'administrateur, etc., et il n'est pas rare que les nouveau-venus aient plus de dix ans ; il en est même qui ont 15 ou 16 ans, et de ceux-là il est à peu près inutile de rien espérer.

Pour remédier à cette fâcheuse tendance, on a songé à fixer une limite d'âge ; mais la mesure est assurément prématurée : l'école française n'est pas encore assez solidement établie pour se montrer si exigeante. Simplement, nous limitons la scolarité, et, quand nous avons à choisir, nous donnons la préférence aux plus jeunes, dont la tête est plus molle et plus fertile. Pour les vieux, dont il faut tout de même s'occuper, nous avons créé des cours d'adultes.

L'élite qui entre dans les écoles régionales et les classes supérieures des écoles urbaines y reste deux ou trois ans ; puis, les meilleurs sont admis dans les « grandes écoles », dont les cours durent, selon les cas, deux ou trois ans.

En somme, la durée moyenne de la scolarité est inférieure à la durée de la scolarité dans les écoles primaires, primaires supérieures et professionnelles de la métropole. Il est vrai que les résultats ne se peuvent comparer ; mais il faut noter que l'école indigène prend des enfants complètement incultes et ignorant la langue française, qu'elle agit en dehors de toute aide familiale et sociale et qu'elle forme malgré tout, en fin de carrière, des fonctionnaires fort utilisables et des ouvriers habiles.

Le peuplement de notre cité scolaire est donc surtout question de patience et de prudence. La quantité s'obtient sans peine, et le principal effort du recrutement doit porter sur la qualité : âge des élèves, dispositions naturelles ou sociales aux différentes professions. Sous les chiffres, voyons les têtes.

Les races scolaires.

La carte scolaire d'une région française, la Champagne pouilleuse ou la Flandre, correspond exactement à la répartition de la population ; chaque centre important ou chaque point relativement isolé a son école. Notre géographie scolaire, en A. O. F., n'est point encore parvenue à ce degré de simplicité et de netteté ; et notre carte fait apparaître quelque chose comme des caprices ou des intentions stratégiques, qui demandent un commentaire.

Même en France, certains « pays » se prêtent assez mal aux groupements scolaires : par exemple, dans les pays où l'imperméabilité du sol fait jaillir l'eau à chaque pas, la population se disperse en hameaux, en fermes, souvent séparés par deux ou trois kilomètres du village proprement dit, où se dressent la Mairie, l'Église et l'École ; tout de même, cet obstacle de la distance n'est pas insurmontable, et nos vaillants petits paysans en sont quittes pour se chausser de solides galoches et emporter dans un panier leur repas de midi. Mais l'A. O. F., d'une étendue à peu près huit fois supérieure à celle de la France, ne compte que 12 000 000 d'habitants ; il suit de là que la carte par laquelle on peut représenter la répartition de sa population offre des lacunes énormes et, en d'autres endroits, des archipels de points minuscules : parce que le Ferlo, par exemple, est très pauvre d'humidité, les Peulh qui l'habitent mènent une existence semi-nomade, et l'on ne songera pas d'ici longtemps à y installer des écoles ; on ne parvient pas même à y lever l'impôt, c'est tout dire. Ailleurs, le caractère montagneux des pays, joint aux goûts pastoraux des habitants, semble interdire

tout groupement humain important : dans le Fouta-Djallon, on rencontre fort peu de villages ; la montagne est semée, à ses divers étages, de simples hameaux ou *mergas*, très éloignés les uns des autres et surtout séparés par des pentes accusées, par une forêt serrée, qui s'opposent à l'ouverture de routes nombreuses et commodes. Dans la forêt dense, la dispersion est peut-être plus caractérisée encore, malgré les efforts de l'administration : une clairière, un village, des sentiers tortueux et coupés, et, par-dessus le marché, une hostilité persistante de village à village. Grande est la difficulté pour un enseignement qui s'installe, et l'on comprend que les groupements de population dense, situés au centre de régions actives et au bord des voies de communication, aient bénéficié les premiers de nos ressources scolaires.

A ce caprice de la nature s'ajoute le hasard de l'histoire ; ceci, du reste, s'explique souvent par cela. L'école suit les armées, progresse avec la conquête : à mesure que les postes fortifiés deviennent inutiles, elle s'y installe, comme le moineau dans le nid de l'hirondelle. A cet égard, certaines parties de la carte scolaire semblent copiées sur les croquis de campagnes militaires ; le cas est parfaitement net, par exemple, pour la vallée du Sénégal et le Dahomey. Parfois, nous avons dû séjourner longuement dans le bas pays avant de monter à l'assaut des retranchements de l'intérieur, notamment au Dahomey, en Guinée, en Côte d'Ivoire, et la carte scolaire porte la marque de cette attente : les régions côtières, qui ne sont pas toujours les plus intéressantes au point de vue ethnographique et économique, sont les mieux pourvues d'écoles. Un tracé de route ou de chemin de fer constitue aussi une ligne d'attraction et se jalonne rapidement d'écoles. On peut dire, en somme, qu'il y a un

rapport constant entre l'ancienneté, la solidité de notre occupation et notre développement scolaire.

Il faut noter, toutefois, que cette loi comporte mainte exception. Des régions réfractaires à notre influence, de pacification récente, de peuplement dispersé, se trouvent avoir plus d'écoles que des régions parfaitement soumises et bien peuplées : c'est le cas du Fouta-Djallon, par exemple, entre les Soussous de la Basse-Guinée et les Malinkés des plateaux nigériens ; et c'est le cas de la forêt dense, dont les populations sont probablement moins intéressantes que celles des savanes de la Côte d'Ivoire septentrionale. Il est aisé de l'expliquer : nos ressources sont limitées ; nous les portons, selon les exigences du moment, sur les régions de plein rendement ou sur les régions que nous voulons, par tous les moyens, amener à nous. Cette utilisation de l'école indigène constitue le plus bel éloge qu'on puisse faire de son rôle et la meilleure preuve que notre administration place en elle sa confiance.

*
* *

Ainsi, notre recrutement scolaire est nécessairement inégal quant à la quantité. De tous nos efforts nous tendons à le régulariser, nous ouvrons chaque année des écoles dans des régions neuves, nous veillons à ce qu'aucune race ne soit entièrement négligée ; mais on ne doit pas se dissimuler que, de toute notre œuvre, cette partie-là est la plus abondante en difficultés diverses, la plus délicate, et celle qui exigera le plus sûr doigté et la plus longue haleine.

Il y a donc, en A. O. F., des races qui commencent tout juste à profiter de notre enseignement et des races pro-

prement scolaires. Pour comble de complexité, celles-ci sont très différentes les unes des autres, et notre recrutement, inégal quant à la quantité, ne l'est pas moins quant à la qualité.

Il y a des races douées, mais réfractaires à l'école. Tels sont les Peulh ou Foulahs : aucune race africaine n'est d'intelligence plus vive ni plus distinguée, elle possède une littérature fort curieuse et des institutions originales, mais elle demeure défiante et ne se laisse pénétrer que lentement par notre influence. Le Foulah n'envoie qu'à regret ses enfants à l'école, et ces enfants ne se contentent pas, comme ailleurs, de dérober de temps en temps une après-midi à la classe ; ils pratiquent résolument la désertion : les registres matricules d'une école comme celle de Timbo, la vieille capitale Foulah, portent, toutes les deux ou trois lignes, le mot : *enfui* ; fuite dans la brousse, dans la forêt, voyage de plusieurs jours pour regagner la case familiale, reprise par les miliciens, récidive ; nous nous lassons les premiers. Et c'est dommage : car ce seraient là d'excellents élèves, saisissant vite, capables d'attention soutenue et de raisonnement. Nous avons toutes les peines du monde à faire entrer, de temps en temps, un Peulh à l'École Normale ; tout de même, nous y arrivons, et ces petits événements sont de grande conséquence.

Il y a, par contre, des races scolaires peu douées, mais souples. Les Malinkés, par exemple, sont de bons enfants, laborieux, tenaces, mais routiniers et d'intelligence lente ; les Sénoufos sont patients, dociles, doués d'une certaine adresse manuelle, mais frustes, sans curiosité, sans initiative ; les indigènes des lagunes de la Côte d'Ivoire sont résignés à subir notre influence, mais leurs facultés sont inférieures à celles des populations de l'intérieur ; les

Sérères sont dévoués, vaillants, mais obtus et dégénérés par l'alcoolisme,

Il y a, enfin, des races scolaires de plein rendement, et notamment les Ouolofs du Sénégal, parfois vaniteux et butés, mais curieux, vifs et gais, très attachés à l'école; la plupart des races soudanaises, admirablement appliquées, plus persévérantes, sinon aussi promptes que les autres, et disciplinées; les Soussous, ouverts, actifs, d'heureux caractère; les Baoulés, intelligents et adroits; les Dahoméens, très soucieux de nous imiter, laborieux, soigneux.

Ce n'est pas seulement dans les résultats que se manifestent les diversités de cette ethnographie scolaire, c'est dans l'allure même de la classe. Une classe peuplée de petits Foulahs ne ressemble à nulle autre; elle est triste; on n'y bavarde guère, les récréations même sont moroses, les avances du maître sont froidement accueillies, et connaissez-vous rien de plus désolant qu'un pinson qu'on a mis en cage et qui se refuse à chanter? Son mutisme semble vous reprocher sans arrêt votre cruauté. Au contraire, la classe ouolof est le type même de la classe vivante; les corps tout entiers se tendent dans le désir de répondre et de briller; le rire étincelle sur les dents; elle chante, cette cage-là, à tel point qu'il est souvent nécessaire de doucher les enthousiasmes et les joies trop expansives. Au Dahomey, le tempérament commerçant de la race est si bien enraciné qu'il n'est pas rare de voir sous les tables, dans le sous-bois des jambes noires, un bocal de noix de kola, une boîte de cigarettes, tout un bazar dans les prix doux : à l'entrée et à la sortie, ces messieurs et surtout ces demoiselles installent leur petit commerce au coin d'une rue; ceux-là ne trouveront jamais qu'on abuse du système métrique, et l'on peut faire des leçons

sur les pièces fausses, le maître n'aura pas grand'chose à dire.

Ce ne sont là que quelques exemples. Il faudrait toute une étude spéciale, et qui ne manquerait ni d'intérêt scientifique ni d'agrément, pour passer en revue tous ces petits peuples si divers d'habitudes et de tendances.

Il est certain que ces caractères persisteront et que notre enseignement devra toujours en tenir compte ; quant au classement que nous avons tenté des races scolaires, il est tout provisoire et ne tardera guère à se modifier. Notre expérience est courte encore, et les conclusions que nous en tirons sont sujettes à caution ; de plus, notre marche en avant est ininterrompue, et des ressources insoupçonnées se révèlent à chaque pas : parmi les races que les nécessités de la géographie ou de l'histoire nous ont obligés de négliger momentanément, il en est, comme les Maures et les Haoussas, qui s'éveillent à la vie scolaire avec une surprenante rapidité ; parmi les races que nous cultivons depuis longtemps, il en est qui semblaient promettre beaucoup et qui s'arrêtent en chemin, qui se laissent dépasser par d'autres plus jeunes. Enfin, il est un phénomène qu'il nous est donné fréquemment de constater et qui permet d'affirmer qu'aucune de nos races africaines n'est irrémédiablement condamnée à la stagnation : c'est ce qu'on pourrait appeler l'égalité des élites dans l'inégalité des moyennes ; dans l'ensemble, et pour le moment, les races scolaires ne se valent pas, mais toutes sont capables de produire, dans les mêmes conditions de culture, une proportion sensiblement égale de sujets également brillants ou du moins équivalents ; toutes peuvent trouver en elles-mêmes le levain qui exaltera leurs qualités propres et les sauvera décidément de la barbarie.

La carte des races scolaires nous réserve des surprises.

*
* *

Un enseignement qui négligerait ces données de l'ethnographie manquerait d'intelligence et de prudence. Il est tout à fait nécessaire que nos programmes puissent, à l'occasion, s'assouplir au caractère particulier des races d'élèves et développer telle tendance heureuse, corriger tel défaut dangereux, éveiller tel goût utile.

Les races qui ont accepté l'école y voient un intérêt différent, suivant leurs préférences habituelles. Le rêve des Sénégalais est surtout de devenir fonctionnaires ou employés de commerce ; d'autres, surtout parmi les Soudanais, demeurent attachés à l'agriculture, d'autres à l'élevage, etc... Nous devons donc faire porter notre effort sur les questions qui intéressent plus directement notre auditoire.

Mais il ne s'ensuit pas que cette adaptation locale doive absorber toute l'activité scolaire et tendre à une spécialisation à outrance ; il importe au plus haut point que nos programmes conservent, pour toutes les régions et les races de l'A. O. F., un ensemble bien défini d'enseignements généraux : procéder autrement nous exposerait à surpeupler certains métiers, à déclasser des activités qui auraient pu trouver un excellent emploi, à prolonger l'état de déséquilibre économique dont souffrent les pays arriérés.

Autrement dit, la notion de race ne doit pas peser trop lourdement sur nos institutions scolaires. Tout en reconnaissant sa force et en l'utilisant, nous devons nous soucier aussi de développer l'individualité de l'enfant,

guider son choix, lui rendre sa liberté, souvent enchaînée par les préférences plus ou moins justifiées du milieu ethnique.

Il en va de même des préjugés de castes : admettons-les provisoirement, mais ne leur accordons pas une valeur absolue ; ne nous résignons pas indéfiniment au mépris dont ils accablent des professions fort honorables et nécessaires à notre œuvre. Sinon, les classes dites supérieures s'éterniseront dans leur paresse et leurs prétentions, et une société qui passe de la barbarie aux soucis modernes de développement économique ne tarde guère à se débarrasser des frelons ; par contre, les classes ou les races méprisées, mais actives, s'enrichiront, et nous ne pourrons faire autrement que de reconnaître leur importance et leur réserver une large part de notre intérêt. Ne voit-on pas que, sous prétexte de pratiquer une politique savante et de ne point bouleverser l'ordre social de nos sociétés-pupilles, nous ferons naître de l'inévitable révolution économique toute une révolution sociale ?

Or, nous sommes fatigués des révolutions. La France s'en est fait longtemps une spécialité, et ce sont toujours les autres qui en ont profité.

Le « Bleu ».

Les différences ethniques, si profondes qu'elles soient, n'empêchent pas qu'il n'y ait un type nettement accusé de l'écolier noir ; elles laissent subsister un fonds commun d'habitudes, de préférences et de conceptions, qui sépare nettement l'école indigène de l'école européenne, mais qui permet l'existence d'un enseignement proprement

africain, valable pour toutes les écoles de l'A. O. F. et simplement susceptible, selon les lieux et les races, de variations de détail.

Sous la diversité des signes physiques et des tendances morales et dans toute la fraîcheur de l'enfance, le noir révèle, dès son entrée à l'école, les caractères attachés à sa couleur, caractères qui, selon le mot fort juste de Livingstone, ne le font « ni meilleur ni pire que le reste des enfants des hommes », mais qui le séparent, au moins provisoirement et par une barrière de hauteur variable, des races européennes et asiatiques.

Ils apparaissent d'autant mieux, ces caractères, que le tout petit, le bambin sevré d'hier, est relativement rare dans nos écoles. La moyenne des écoliers noirs se compose, nous l'avons déjà noté, d'individus en plein développement, âgés d'une dizaine d'années, maîtres de leurs sens, munis d'un vocabulaire indigène et d'une somme d'idées qui n'est pas sensiblement différente de celle dont disposent les adultes. Ce ne sont plus ces blocs informes, dont on ne sait s'ils seront dieu, table ou cuvette : les lignes principales de la statue de marbre noir sont franchement dessinées.

*
* *

En général, le nouveau venu a mené, jusqu'à son entrée à l'école, la vie la plus libre qui soit. Il n'a pas, comme l'enfant blanc, entendu répéter du matin au soir : « On ne fait pas cela, c'est défendu, c'est très vilain de dire ou de faire cela. » Il ne craint guère de se salir, puisqu'il est nu ou à peu près ; aux grandes pluies d'hivernage, il barbote dans les ruisseaux torrentueux ou s'assied sous la tiède cascade des gouttières et des

auvents, en poussant des cris de volupté. Il disparaît des journées entières et même plusieurs jours de suite, sans qu'on s'inquiète outre mesure ; il pêche, il chasse, il maraude, en compagnie d'autres garnements et pour son compte personnel, et les parents trouvent que c'est tout à fait dans l'ordre. Il arrive même, dans certaines régions et à certaines époques (circoncision, etc.), que les enfants habitent des cases séparées des cases familiales et constituent des sortes de petites républiques, s'administrant elles-mêmes, ayant leurs chefs et leurs domaines. Il faut vivre sur cette vieille terre d'esclavage pour connaître la liberté à ses extrêmes limites.

Quand, entre deux fugues, il apparaît dans la famille, l'enfant noir n'y trouve pas cette place restreinte, ce coin d'ombre où tant de familles européennes relèguent les petits d'hommes. Il bavarde à sa guise, met son grain de sel dans toutes les questions et donne son avis, qui est écouté aussi bien qu'un autre. En vérité, la moyenne des noirs adultes est demeurée si près de l'enfance que les raisonnements puérils ne la choquent pas et qu'elle y trouve son compte. Notre monde est un monde de grandes personnes, grave, sérieux, soucieux, et l'enfance n'est à nos yeux qu'un stage, qu'il faut entourer de sûres garanties ; le monde des noirs, au contraire, est un monde d'enfants, partagé entre les folles terreurs et les joies magnifiques, incapable de soucis prolongés et de peines profondes, et pour qui la vie est un air de danse, au lieu d'être une tragédie en cinq actes : on comprend que l'enfant s'y trouve comme chez lui, avec un horizon à sa taille.

La douceur des mœurs, commune à la plupart des sociétés noires, sauve cette indépendance des dangers qu'elle semblerait annoncer. L'enfant, sauf exception

pour certaines races très arriérées de la forêt, ne rompt pas avec sa famille ; il regarde ses parents comme ses meilleurs amis, il est toujours content de les revoir et, s'il n'abuse guère des manifestations de tendresse, il est rare qu'il se rende coupable de fautes graves à leur endroit, qu'il leur refuse un service, qu'il leur joue de mauvais tours ; les mots « Papa » et « Maman » gardent ici cette émouvante musique où se réfugie notre crainte de la vie : les parents noirs, — et le père aussi bien que la mère, — gâtent fort gentiment leur progéniture, la câlinent, rient doucement de ses colères et de ses cris, passent par ses caprices ; ils ne la couvent pas, ils s'amusent de la voir courir et grimper, ils savent bien qu'elle leur reviendra.

Si le père a plusieurs femmes, l'enfant n'en souffre pas : c'est comme s'il vivait avec sa mère et ses tantes. L'enfant martyr est un produit de notre civilisation. Bien rares sont les scènes violentes : ces prétendus sauvages ont une horreur instinctive des coups, et les gifles sont ici toutes symboliques ; quand par hasard il en tombe, l'enfant en est si surpris qu'il hurle comme un damné.

Il faut reconnaître que ce libéralisme laisse à la famille noire de maigres ressources d'éducation. Elle n'a guère prise sur l'enfant, et, du reste, s'en soucie peu ; elle lui impose, sans s'en douter, sa conception du monde, qui est à la portée de l'esprit le moins développé et qui répond exactement à des sentiments puérils ; elle ne conçoit pas l'utilité d'une formation intellectuelle et considère l'enfant comme un fruit qui mûrit librement sous le bon soleil de Dieu. Pour s'amuser autant que pour amuser l'enfant, et sans arrière-pensée de culture, elle lui raconte de naïves histoires, elle le fait compter sur

ses doigts jusqu'à dix ; elle apporte, à préparer l'enfant à la vie, une application à peu près analogue à celle de la chatte ou de la pie, avec moins de rudesse et de méthode.

Le passage à l'école du marabout ou du féticheur ne laisse guère de traces plus profondes : enseignement de rites et de mots qui n'ont pas de sens pour l'enfant, exercice mnémotechnique qui ne constitue pas même une gymnastique de l'esprit, comment un tel enseignement atteindrait-il les idées de l'enfant ? Tout au plus peut-il endormir son activité naissante et le détourner des efforts d'intelligence. En revanche, c'est la fin de la belle liberté que cette école de plein air, et le règne d'une discipline plus brutale que sévère ; l'enfant risque d'y compromettre ses qualités de spontanéité et d'aplomb.

*
* *

Ce serait, pourtant, une erreur de croire qu'il n'y a rien dans la grosse tête de ce « bleu » qui nous arrive du fond d'une existence vagabonde. La tête est comme les œufs, elle n'est jamais vide, mais son contenu est sujet à mainte variation.

Ces yeux blancs qui trouent la boule d'ébène voient le monde d'une façon très différente de la nôtre, et, si l'on pouvait dessiner ce qu'ils voient, ce serait là, pour nos maîtres débutants, la meilleure des leçons de pédagogie.

Ce monde physique qui nous entoure, est-il vaste ? Sans doute, mais peu importe. A quoi bon nous soucier de son étendue, puisque nous nous plaisons où nous sommes. Est-il très varié ? C'est peu probable ; en tous cas, nous ne sommes pas gens à nous étonner d'une diversité que nous ne soupçonnons pas, parce que nous admettons

fort bien la possibilité et la fréquence du miracle et qu'on s'habitue au miracle. Et, au fond, toute notre conception du monde se résume dans cette croyance au miracle perpétuel : il n'y a pas de lois naturelles invariables, c'est la main de la divinité qui donne aux phénomènes le tour qu'elle veut. En pays musulman comme en pays fétichiste, l'air est peuplé d'esprits : ce sont eux qui font tomber la pluie, qui roulent les pierres du tonnerre, qui lancent le vent, qui agitent les tornades, qui enrichissent ou qui affament[1].

A vrai dire, il est possible d'agir sur leur volonté. Il y a des personnages religieux qui connaissent des mots et des gestes capables de provoquer les phénomènes désirés ; mais il faut les payer très cher, et cela se comprend : on n'a rien sans rien, le marabout ou le féticheur renommé ne peut tout de même pas enchaîner la divinité au rabais, et un gris-gris de quatre sous ne peut avoir la même efficacité que ce gros sachet de cuir rouge, bourré de formules rares et d'ingrédients précieux, qui coûte 50 francs.

Il faut d'autant moins lésiner que l'ennemi est toujours présent. D'aucuns l'ont vu, on sait ce qu'il mange et comment il vit ; à Dakar même, un beau dimanche de 1913, un commerçant connu a tenu quelque temps un diable en cage, et il l'aurait montré aux trois mille indigènes qui attendaient anxieusement devant sa porte, si, par malchance, le diable n'avait été très souffrant ce jour-là. D'ailleurs, les malins esprits ont des représentants parmi les hommes que nous coudoyons : j'ai

1. Par exemple, au Sénégal, celui qui veut s'enrichir n'a qu'à prendre, s'il le peut, la calebasse d'un couse (Diable se présentant toujours sous forme d'un berger, jamais plus grand qu'un enfant de neuf ans) ; le couse a toujours la tête couverte de sa calebasse magique.

nommé les sorciers. On ne s'en méfie pas toujours, mais le seul contact du sorcier peut être mortel ; le sorcier s'installe fort bien dans le ventre d'un malheureux, et l'on devine les ravages qu'il y cause : il « mange » le cœur, l'estomac, etc.. Et voici une règle pratique de conduite que les mères donnent le plus souvent à leurs enfants : « Ne va pas avec un tel, il te mangera, toute sa famille est composée de sorciers. »

Les blancs affectent de ne pas admettre ces vérités fondamentales. Dame ! ils sont orfèvres, et cet apparent scepticisme est une ruse de plus à leur actif. A qui fera-t-on croire que les blancs ne sont pas sorciers ? Il y a manière de blancs et manière de noirs : celle-ci, c'est la vie simple et sans astuce ; celle-là, c'est l'invention diabolique, l'activité furieuse, la vie sans sommeil, l'échange de bons procédés avec un au-delà qui prend les formes les plus imprévues.

C'est pourquoi les blancs sont naturellement riches. S'ils viennent en Afrique, c'est poussés uniquement par leur perpétuel besoin de mouvement et de découverte ; mais on sait bien que leur pays est une sorte de paradis, où l'or resplendit à chaque pas ; ils y ont fait venir des noirs pour se libérer des gros travaux et mener une haute vie de plaisirs raffinés et d'inventions. A vrai dire, ils ne sont tout de même pas aussi forts qu'ils le paraissent ; il serait niais notamment de croire qu'ils fabriquent de leurs doigts tout ce qu'ils apportent en Afrique ; comment un homme, par exemple, pourrait-il tisser une pièce d'étoffe plus large que les deux bras étendus ? Comment lancerait-il la navette ? En réalité, les blancs achètent ces merveilles à d'autres hommes qui vivent dans la mer, qui n'ont pas de paupières et qui voient des choses insoupçonnées de l'humanité terrestre : il y a une grande cloche

au bord de la mer ; les blancs posent l'argent sur le rivage, avec « un papier », sonnent la cloche et s'en vont ; les autres, pendant leur absence, remplacent l'argent par des marchandises, sonnent la cloche, et les blancs viennent prendre la commande. Ainsi s'explique que les blancs vendent toutes sortes d'objets extraordinaires, qu'on ne les voit jamais fabriquer.

L'histoire du pays s'explique par des causes également surnaturelles. Une poignée de blancs a vaincu les armées immenses des prophètes ? la ou les divinités indigènes ont toléré cette humiliation ? C'est que cette même divinité a voulu punir les noirs de certains méfaits. On prétend même que les blancs ont été jadis les esclaves des noirs, qu'ils ont, — triste renversement des choses d'ici-bas, — porté les noirs en hamac ; mais les noirs ont brutalisé leurs esclaves, et Allah les a punis ; ou bien les noirs ont trop dormi, et les blancs ont profité de leur sommeil pour reprendre l'avantage et leur voler leurs trésors, etc.. Faidherbe lui-même, ce personnage de légende dont le nom retentit jusqu'aux extrêmes limites de notre empire, Faidherbe est né à la Mecque d'un commerçant français et d'une arabe, il a fait de longues études à la grande mosquée, et c'est à la Mecque qu'il s'est brouillé avec El-Hadj-Omar ; sa victoire est, en fin de compte, une manifestation fort acceptable de la volonté divine. La domination des blancs n'implique donc pas une défaite des dieux locaux : c'est une punition ou une épreuve ; en tous cas, une simple crise, voulue par la divinité ; les blancs, avec toute leur malice, ne sont qu'un instrument, dont la divinité se sert sans l'estimer, et la meilleure preuve, c'est qu'en ne les admettant pas à son culte, elle les a ouvertement voués à l'enfer. Et d'aucuns ajoutent que cette crise passera, que l'âge d'or renaîtra.

On pourrait croire que la fréquentation des blancs constitue une sorte de sacrilège. Il vaudrait mieux s'en abstenir, c'est certain. Mais la divinité, en leur ouvrant l'Afrique, n'a-t-elle pas sous-entendu que le noir pouvait les approcher ? Puis, ils détiennent momentanément la force, et la force est bonne : il faut la respecter. Enfin, ce serait être bien sot, que ne point profiter de leurs trouvailles : on se sert bien du sorcier pour se venger d'un ennemi, on peut donc utiliser les inventions européennes pour s'enrichir ou s'amuser, et sans chercher à les comprendre; ce n'est pas mal que tromper le diable, et toute ruse est bonne puisqu'elle donne la force.

La force, qu'elle s'obtienne par l'astuce ou par le courage, toute la vie morale tourne autour de ce pivot. Nous résistons à l'ennemi, mais, s'il est de beaucoup le plus fort, nous nous soumettons; qu'il donne un jour des marques de faiblesse, nous reviendrons à la charge. Le plus admiré, c'est le plus craint. Les griots, qui ont mission de louanger ou de blâmer, ne trouvent pas d'autre thème pour leurs dithyrambes simplistes : tu es fort entre les forts, tu es habile quand il faut être habile, tu es vaillant quand il faut être vaillant, tu es le bras de Dieu.

Le bonheur, c'est d'être fort, pour être riche et pour être adulé. Il est agréable de jeter l'argent par les fenêtres, de se draper d'habits somptueux, de se couvrir de lourds bijoux, de porter des gris-gris nombreux et rares, de se pavaner à cheval, de faire des présents aux femmes, de distribuer de larges aumônes, d'agrafer des décorations éclatantes sur un boubou blanc, de passer pour un personnage estimé ou redouté des Européens, et l'insolence, en pareil cas, est une joie recommandée. Il est doux

aussi de manger énormément, d'avoir bien chaud, de dormir longuement, de parler fort, de rire homériquement en se convulsant et de danser : il n'y a pas de vraies jouissances morales sans béatitude physique.

Quant aux femmes, elles sont surtout intéressantes parce qu'elles donnent des enfants et parce qu'elles attestent, par leur nombre, par l'abondance de leurs parures et leur belle santé, la richesse de l'homme. Ce sont des êtres amusants, mais peu sûrs, indiscrets, trompeurs, voleurs et très paresseux. A part cela, elles n'ont rien de bien mystérieux, et l'on sait qu'elles ne vont pas chercher leurs petits dans les bananiers ou les sisals : il n'en est pas même question.

Mais, si ces biens sont au plus haut point désirables, il est fort inutile de s'épuiser à les conquérir, et ce serait là manquer de confiance en la divinité. S'abaisser à toutes sortes de travaux, renouveler sans cesse les mêmes efforts, songer au lendemain, épargner l'argent et les vivres ? Toutes ces précautions seront vaines, si la divinité y tient ; elle sait mieux que nous ce qu'il nous faut. Profitons de l'heure présente : les blancs se souviennent plus volontiers des peines que des joies passées ; les noirs sont inaptes à la souffrance profonde et durable, ils pleurent à grands cris et, comme les tout petits enfants, rient à travers leurs larmes. Il faut vivre dans le moment présent : qui vient parler du lendemain ? Demain est à Dieu. Mangeons, dépensons, grisons-nous de flatteries et dormons. La vie est bonne, et le monde est simple.

*
* *

A côté de cet ensemble d'images, un destin prévoyant

a logé dans la tête de notre « bleu » un petit attirail de retouche, tout brillant neuf, encore enveloppé et que nos doigts patients vont utiliser.

Il y a là des outils qui ne valent pas cher et qu'il nous faudra souvent aiguiser, ressouder et redresser ou compléter. Les sens ont une acuité fort ordinaire et ne rappellent nullement ceux de l'Indien Œil-de-Faucon ou de la Longue carabine : la vision est souvent diminuée par le défaut d'hygiène infantile et les ophtalmies ; le toucher manque tout à fait de délicatesse ; l'oreille est bonne, heureusement. Le raisonnement cède au moindre effort, glisse sur l'objet, se plie et s'embrouille. L'imagination est en plomb. Le sentiment artistique est en bois. Le goût d'initiative est une pince minuscule, qui n'étreindrait pas un grain de mil.

Il y a même, dans un coin de cette trousse, des pièces informes et rouillées, qui contaminent les autres et que le temps a collées aux parois : nous ne parviendrons jamais à les nettoyer, et nous aurons bien du mal à les extirper. On distingue, sous la rouille, les formes lourdes de l'insouciance, les sinuosités du caprice, les pointes de la vanité, les sphères creuses de l'emphase et du verbalisme. Nous nous serions bien passés de tout cela.

En revanche, nous trouvons là des instruments de premier ordre, qui prouvent que le fabricant n'a pas voulu voler son monde et que, très étroitement spécialisé, il a simplement eu le tort de vouloir tout faire lui-même. Voici la mémoire : elle est d'une merveilleuse sensibilité. Et voici l'amour-propre : c'est un levier d'une rare puissance, mais d'un maniement délicat. Le bon caractère, la bouderie sans rancune, la bonne humeur : tout cela solide et de mécanisme simple, à la portée du premier venu. L'aplomb et la familiarité, qui établissent

tout de suite le contact et permettent de vérifier instantanément les résultats. Une vrille commode : le sens pratique, le désir du gain, qui suppléent à la persévérance et à la curiosité naturelles. La soumission au maître incontesté, l'obéissance joyeuse à celui qui a su établir solidement son autorité : marteau léger et vigoureux. Enfin, ce polissoir parfait : le dévouement, l'attachement invincible à l'homme droit et juste, calme et sensé, qui fait le bien pour le bien et tient à légitimer sa supériorité.

Quel ouvrier oserait se décourager en présence d'une telle abondance d'outils ? Et quelle matière pourrait résister aux doigts experts qui les manieront ? Nous ferons quelque chose de ta tête, petit « bleu » des écoles tropicales, et quelque chose de solide, d'ordonné, d'utile. Nous ouvrirons tes yeux sur un monde moins fantasque que celui où tu as vécu jusqu'ici ; nous t'apprendrons à le transformer selon tes besoins, et nous tenterons l'impossible pour te laisser ta bonne humeur, ton goût naïf des joies matérielles, ton sens de la discipline, tout ce qui, sans t'interdire une somme raisonnable de progrès, te préserve de nos mélancolies et de notre inquiétude. Car, au fond, tes griots ont raison : les blancs ne dorment pas, et toi, tu es trop jeune encore pour qu'on ne te laisse pas ton compte de sommeil.

La vie matérielle de l'écolier.

On dit en France : travailler comme un nègre. On dit aux Colonies : fainéant comme un noir. La première formule n'a qu'une valeur historique : elle remonte au temps de la traite ; la seconde est plus vraie, encore qu'elle comporte mainte atténuation.

Cette légendaire paresse des noirs n'est pas sans excuses : le climat tropical, même pour les races naturellement adaptées, est tout le contraire d'un climat énergétique ; d'autre part, l'alimentation surtout végétarienne des noirs, qui leur donnait des forces suffisantes pour gratter le sol ou pêcher à loisir, n'est plus en rapport avec la continuité d'efforts qu'exigent nos habitudes de travail. Comme beaucoup de paresseux, le noir est surtout une machine mal alimentée et sans résistance matérielle à la fatigue : certaines entreprises industrielles, en A. O. F., l'ont si bien compris qu'elles ont pris le parti de nourrir elles-mêmes leurs ouvriers, et cette dépense rentre, en somme, dans les frais de chaufferie.

Or, la vie scolaire exige de l'enfant noir un effort rude, soutenu et d'un genre tout nouveau. Nous avons beau mettre de l'air dans nos programmes : il reste que l'écolier noir doit absorber, en un temps très limité, des mets copieux, auxquels son estomac n'est pas habitué. Cinq jours par semaine, il assure au minimum 6 heures de présence à l'école, il passe du calcul aux travaux manuels et au jardinage, et la variété des efforts, si elle rend la fatigue moins sensible, ne l'empêche pas de s'accumuler. Par-dessus le marché, le local scolaire n'est pas toujours une merveille de confort et d'aération, le travail des après-midi est particulièrement pénible dans la chaleur lourde et la fermentation des chairs nues : au désespoir du maître, les yeux perdent toute expression, et les têtes s'inclinent sous le poids du sommeil, comme les épis mûrs sous le soleil cuisant.

Pour les sujets choisis dont l'effort scolaire doit se prolonger sur plusieurs années et s'intensifier progressivement, la fatigue peut présenter de véritables dangers, autrement graves que cette naturelle réaction de somno-

lence. A tout instant, dans les classes supérieures ou les grandes écoles, nous nous trouvons en présence d'individus fourbus, à bout de résistance, noués, et même tout à fait déséquilibrés ; parfois, sans que l'esprit s'en mêle, c'est simplement une débâcle de l'organisme, baisse subite de la vision, crises de béribéri, etc. Le fait n'est pas spécial à notre enseignement, et l'enseignement métropolitain compte aussi ses victimes; mais nous n'avons pas le droit de nous résigner aussi facilement et de nous excuser par analogie, et nous devons, en même temps que nous communiquons à nos méthodes et à nos programmes toute la souplesse et la légèreté possibles, porter sur l'existence matérielle de nos écoliers une continuelle attention.

*
* *

La plupart des écoliers noirs vivent chez leur père ou leurs grands-parents ou d'autres proches, ou même chez des amis. Sous le moindre prétexte, on se passe ainsi l'enfant de mains en mains, mais c'est toujours la vie de famille, avec son extrême liberté, sa douceur sans contrainte, avec ses tares aussi.

Dès qu'il est sevré, c'est-à-dire vers l'âge de trois ans, l'enfant mange ce que mangent ses parents : nourriture surtout végétale, — couscous au riz ou au mil, arachides, tomates, foutou aux bananes, bouillie de maïs ou de manioc, sanglé au lait caillé, — préparée avec beaucoup de soin et une propreté relative; le poisson et surtout la viande de bœuf, de mouton ou de chèvre, apparaissent très irrégulièrement; les légumes ne sont pas d'un usage courant. C'est là, en somme, une nourriture saine, d'assimilation aisée, mais peu fortifiante et très monotone.

Vers midi et le soir, toute la famille s'assemble, à cropetons, autour du plat; en général, la mère, qui a cuisiné, se sert la première, le père l'imite, puis les enfants se mettent à rouler entre leurs mains les boulettes grasses et les enfournent d'un geste vif dans l'appareil digestif; s'ils devancent leur tour, une tape sur les doigts les rappelle au sentiment des convenances.

Le vêtement varie beaucoup selon les régions : le costume européen n'est guère porté que par les très grands élèves ; ce qui domine, c'est la culotte lâche, serrée à la taille par une coulisse, l'ample boubou blanc, indigo ou jaune, le fez rouge; les catholiques se perdent dans de longues blouses de nuit en pilou, qui cachent leurs talons. Ce sont là des vêtements bourgeois, et dans nos classes apparaissent aussi des accoutrements extravagants : débris d'uniformes, défroques d'Européens plus ou moins ajustées, vastes gilets flottant sur des corps maigrelèts, chapeaux trop larges, bérets énormes, tout est bon; mais le fin du fin, c'est l'étoffe de couleur voyante ou d'éclatante blancheur : le directeur de l'école de fils de chefs, à Kayes, passant une inspection de propreté, remarque un jour un élève revêtu d'une culotte rouge; le suivant avait une culotte blanche, et le troisième une culotte bleue; notre directeur s'étonne et va droit à l'armoire où l'on serrait le drapeau de l'école : le drapeau était disparu; les trois couleurs qui ont fait le tour du monde entouraient les jambes noires de trois fils de chefs.

Ce goût du brillant passe toujours avant le souci du confort; il y a pourtant, dans toutes nos colonies africaines, des saisons froides, riches en bronchites et en pneumonies, et de bons tricots feraient bien mieux l'affaire; mais un tricot ne tire pas les yeux des passants et

se prête mal aux gestes éloquents. Bien plus, nous avons, dans certaines régions de l'A. O. F., des classes d'enfants nus : une étroite ceinture autour des reins, un gris-gris en collier, et les voilà parés. Diguy, au tableau ! Le petit dieu de marbre noir s'arme de l'éponge et de la craie, il se tient très bien, il ne met pas les mains dans ses poches ; pourtant, quand il a terminé sa multiplication, il s'essuie les doigts, tout comme un autre, sur son tablier de peau noire, et il a l'air d'un ramoneur que les meuniers ont battu.

Celui-là n'a pas de mouchoir ; les autres, les propriétaires de boubous et de peignoirs, n'en ont guère non plus. Mais, en général, on se lave, sauf quand il fait froid ; on se baigne dans les rivières ou dans la mer, on nage même comme des poissons, et c'est un délicieux spectacle que ces ébats de marsouins noirs, luisants d'eau, sous l'ardent soleil qui sème de paillettes la moire bleue des flots.

Quant au logement, il n'est pas rare de trouver des familles indigènes, surtout chez certaines races, qui consacrent aux enfants une case séparée. Mais il est beaucoup plus fréquent de voir toute la famille réunie pêle-mêle pour la nuit : les vieux, les jeunes, les hommes, les femmes, les malades, les bien portants, tout le monde s'étend côte à côte, et l'on devine ce que cette promiscuité présente d'inconvénients de toutes sortes.

La vie matérielle de l'enfant dans sa famille est donc loin d'être parfaite : ce défaut de confort et d'hygiène est déjà dangereux pour des adultes ; il l'est bien davantage pour des organismes en plein développement et soumis à des efforts quotidiens.

Il est vrai que l'école n'est pas tout à fait désarmée contre ces dangers. Elle apporte dans les soins de propreté une régularité et des précautions nouvelles, elle découvre les maladies naissantes et envoie tout droit au

dispensaire, elle fait vacciner et panser, elle tue dans l'œuf bien des infirmités. Par l'organisation de mutuelles et d'un système intelligent de récompenses, elle pare, en quelque mesure, aux insuffisances de l'alimentation et du vêtement, distribue des légumes, achète des tricots de laine, des mouchoirs, du savon, etc... Enfin, par son enseignement de tous les jours, elle essaie de modifier les habitudes de vie, et l'on aurait tort de croire qu'elle perd son temps.

*
* *

Dans les pays de peuplement dispersé, l'école, nous l'avons vu, est obligée de s'annexer un internat.

Les bâtiments et le mobilier sont plus ou moins luxueux; en maint endroit, il reste bien des progrès à réaliser. A l'ordinaire, ce pensionnat de brousse ne comprend guère qu'un dortoir, vaste salle ou cases séparées où les élèves étendent leurs nattes; un moniteur habite à côté et remplit les fonctions de surveillant général. L'atelier scolaire, à défaut de fortes subventions qui sans doute viendront en leur temps, peut fabriquer des bat-flancs, des armoires, des tables, des bancs. En somme, l'élève trouve à l'école une installation matérielle qui vaut largement celle de la famille.

Dans un coin du village scolaire, une commère mamelue, enveloppée de fumée et d'odeurs lourdes comme une sorcière de Shakespeare, élabore des mets substantiels ; un pilon à mil repose, incliné, dans un mortier ; un poisson énorme, aux yeux démesurés et à la bouche féroce, gît sur un lit de feuilles, le ventre ouvert. En principe, les denrées sont fournies par une contribution des villages intéressés, et, le jour de la rentrée, les écoliers arrivent devant le poste, une natte roulée sur la

tête et un sac de riz ou de mil en bandoulière ; mais les malheureux mourraient de faim si nous nous contentions de cette avance ; en réalité, l'administration entretient à ses frais la cantine scolaire, et le système de la « ration », avec une quantité de nourriture déterminée pour chaque élève et des aliments aussi variés, aussi fortifiants que possible, prévaut de plus en plus. En outre, le développement des jardins scolaires permet d'augmenter sans frais l'ordinaire et procure aux enfants l'incontestable satisfaction de travailler pour eux-mêmes. Nulle question n'est plus importante que cette question alimentaire pour l'utilité des internats et la régularité de la fréquentation : il est rare qu'on prenne les mouches avec du vinaigre, et, quelles que soient les méfiances de la race, une école où l'on mange bien trouvera toujours des disciples. « Es-tu content d'être à l'école? demandais-je un jour à un bambin foulah ! — Non, Monsieur. — Et pourquoi ? — Parce qu'il n'y a pas assez de sel dans le riz. »

Quand il est bien compris et qu'il assure un bien-être suffisant, ce régime d'internat présente des avantages certains : il exerce sur l'écolier une action constante, qui n'est pas contrariée par celle du milieu familial et social ; il communique sans peine de bonnes habitudes de propreté, d'hygiène, d'exactitude et de travail ; il permet d'entreprendre non plus seulement une œuvre d'enseignement, mais une véritable éducation. Par contre, il a de redoutables inconvénients : il prive l'enfant d'affection, il fait apparaître l'école comme une organisation profondément différente de la famille et difficile à admettre, et il prive l'école de cette influence indirecte qu'elle peut, dans d'autres conditions, exercer sur la famille indigène.

Ce ne peut être, somme toute, qu'un pis-aller. On a parfois essayé de le remplacer par des bourses familiales. Le système n'est pas mauvais, mais il exige une surveillance assidue et bien des précautions, et il n'est pas possible dans toutes les régions. Résignons-nous donc à voir subsister quelques cages, mais garnissons bien les mangeoires.

*
* *

A périodes fixes, la cage s'entr'ouvre ou s'ouvre toute grande.

Recréations, jeudis, dimanches, jours de fête officiels, auxquels s'ajoutent les fêtes musulmanes de la Korité ou de la Tabaski, vacances prolongées, nous avons soigneusement conservé ici ces précieuses atténuations de l'emprisonnement scolaire. Et nos moineaux savent en profiter : malgré la pauvreté générale de leurs ressources matérielles, sans caisses de jouets, ils apportent dans leurs distractions une rare variété, ils possèdent l'art de s'amuser.

Le bon sable chaud, fin, profond, où le corps se moule comme dans un duvet, remplace l'herbe de nos pelouses et de nos prairies; nos écoliers s'y allongent et entament d'interminables jeux de hasard : les cailloux remplacent les jetons de bois ou d'os, et des lignes tracées dans le sable tiennent lieu de damier; un café de la Régence s'installe ainsi sous les flamboyants ou les caïlcédrats, et certains de ces messieurs sont imbattables. Quand la grande chaleur est tombée, c'est le tour des jeux européens, plus ou moins adaptés aux goûts du pays : les barres, le saute-mouton, la balle au chasseur, le colin-maillard et, au clair de lune, dans le labyrinthe des cases et des tapades, le jeu de cache-cache, qu'on appelle ici

le « tas », parce que le but à garder est un tas de sable. Des cerceaux encombrent les rues des villes, des toupies vous sautent dans les jambes comme en France. Les jeux d'imagination, si chers aux enfants européens et qui consistent à mimer des scènes de la vie des grandes personnes, sont, en revanche, peu pratiqués : c'est à peine si l'on jouait aux soldats, avant la guerre.

Quand l'assemblée est nombreuse, on organise une partie de « lion » : un lion rugit dans un cercle et terrasse les chasseurs, il y a des tout petits qui hurlent d'angoisse. Parfois, ce sont de longues expéditions, avec, pour armes et munitions, des arcs en bois dur et des flèches barbelées en fer du pays : chasse et pêche, maraude à l'occasion, comme bien on pense, pièges tendus aux oiseaux, qu'on attache ensuite par une patte et qu'on fait voler, car la pitié exige, pour naître, de l'imagination, et elle n'est pas plus développée en ce pays-ci que la vraie cruauté.

Notre bonhomme, en dehors de ces réjouissances privées, est de toutes les fêtes : il assiste aux tam-tam en connaisseur; à la Tabaski, fête du mouton, à la Korité, qui clôt le Ramadan, il étrenne des habits neufs et passe sa journée en cérémonieuses visites ; à la Noël, il confectionne de ces lanternes en papier ajouré qu'on nomme ici « fanal », et il va les offrir, en chantant et moyennant cadeau, aux personnages qu'il veut honorer ; au 14 Juillet, il décroche au mât de cocagne des objets hétéroclites et gagne un porte-monnaie à la course en sacs ; il danse devant la musique militaire une gigue savante ; au mardi-gras, il se déguise en se barbouillant de craie ou de farine ; « Iessou, Iessou », « Anomalis fobil », « Allons, enfants de la patrie », « Tipperary », il a dans son répertoire de quoi célébrer tous les anniversaires, toutes

les grandes dates historiques, toutes les solennités de toutes les religions. C'est de l'optimisme syncrétique, et du meilleur.

Entre temps, il voyage. Il voyage beaucoup plus que la grande majorité de nos petits citadins ou de nos petits paysans européens. Un humoriste dirait que c'est lui le métropolitain. La vie indigène laisse place à une telle mobilité que la plupart des familles sont très dispersées, et les enfants font le tour de la famille quand l'occasion s'en présente.

Enfin ce n'est pas la moindre joie des vacances de participer aux travaux du village, de servir d'épouvantail aux mange-mil et de déshabiller les épis de maïs, de pousser l'âne qui porte les sacs d'arachides, de garder les troupeaux et de monter à cheval, d'accompagner le père à la pêche, de l'aider dans son atelier ou sa boutique, ou encore, pour les plus grands, de jouer le rôle d'interprète et d'écrivain public, à 50 centimes la lettre.

Tout cela est, en somme, excellent, et nous n'avons pas à nous en mêler. Les congés et les vacances sont particulièrement nécessaires à ces races d'enfants pour qui l'effort intellectuel est nouveau, et ce serait un crime absurde de les supprimer tout à fait, sous prétexte qu'il faut rattraper le temps perdu en de séculaires somnolences. N'oublions jamais que nous voulons former des hommes parfaitement équilibrés et que l'école indigène, plus que toute autre, est tenue à ce que Spencer a fort justement appelé des devoirs de « moralité physique ».

La vie religieuse de l'écolier.

Tous les élèves de nos écoles indigènes, ou à peu près,

appartiennent à une religion déterminée et en pratiquent assidûment les rites. L'indifférentisme, le scepticisme avoué, ne sont pas encore de mise ici, et le Ciel est en relations continues avec la Terre. Pourtant, nos écoles indigènes sont des écoles sans religion.

On dira : « Vous avez transporté sur une terre de foi les guerres de consciences, vous acclimatez la défense laïque en un pays où elle n'a que faire ; or, Gambetta lui-même a proclamé nettement que l'anticléricalisme n'était pas un article d'exportation. »

Mais ce reproche tomberait à faux, et je suis tout à fait certain que, s'il avait fallu, l'école africaine, à l'instar de Bonaparte en Égypte, aurait revêtu le turban, chaussé les babouches et fait salam. Au vrai, cette adaptation serait inutile à son existence, et il lui reste, en dehors de ces soucis religieux, tant de besogne, ses élèves trouvent si aisément sans elle leur pâture d'âme, qu'elle a limité son action aux choses terrestres.

C'est donc par modestie, non par orgueil doctrinaire, que notre école indigène est areligieuse ; il lui arrive de lutter contre l'abus que certains personnages font de la religion, en particulier contre les maraboutages, qui arrêtent tout progrès de l'hygiène : là se bornent ses prétentions. Elle ne se donne ni barques ni rames pour les voyages dans l'infini, mais elle ne formule aucun avis sur ces sortes d'expéditions, et elle regarde avec sympathie les barques et les rames des autres ; elle est neutre, mais d'une neutralité bienveillante ; elle est toute disposée aux concessions, elle respecte les fêtes, admet le catéchisme, se prête aux exigences de la première communion aussi bien qu'aux longueurs de la circoncision. Ceux qui lui font tenir un autre langage dénaturent ses intentions et faussent son esprit.

La lutte serait inutile, parce qu'il n'y a pas de rivalité réelle, en Afrique occidentale, entre l'école et les institutions religieuses. Et elle serait dangereuse : le sentiment religieux proprement dit n'est sans doute ni très vif ni très épuré dans la plupart des âmes indigènes, mais les habitudes religieuses, les pratiques, l'honneur religieux, y sont fortement implantés; c'est un bois sacré où il ne fait pas bon cueillir la noisette.

Or, il y a assez de promenades à entreprendre ici en dehors des bois sacrés.

*
* *

Un petit nombre de nos élèves est chrétien : protestant, et surtout catholique. Ces îlots de christianisme sont assez délimités : on trouve surtout les catholiques dans les communes du Sénégal (Saint-Louis, Dakar, Gorée, Rufisque, Thiès, etc.), dans le Sine Saloum et en Casamance, dans le Haut-Sénégal-Niger (quelques individualités ouoloves, immigrées, et surtout des groupements bambara autour de Ségou, et mossi et gourounsi dans la boucle du Niger), en Guinée (Bagas et Néo-Portugais sur la Côte, etc.), en Côte d'Ivoire (notamment sur la côte, dans le sud-ouest et dans le Haut-Cavally), dans le Bas-Dahomey; et les protestants dans les communes du Sénégal, en Guinée (Sierra-Leonais), en Côte d'Ivoire (à peu près dans les mêmes régions que les catholiques) et dans le Bas-Dahomey.

On voit que les Missions ont réalisé de sérieuses conquêtes. Mais, sans que leur activité se soit ralentie, le passé leur a été plus favorable que le présent : de leur propre aveu, elles ne peuvent rien en pays musulman, et les pays fétichistes sont de plus en plus gagnés par l'Isla-

misme ; d'autre part, elles ont été, à leur début, des institutions officiellement reconnues et subventionnées par l'État, elles ont pendant de longues années assumé la charge de l'enseignement, et ce rôle est passé aujourd'hui aux écoles publiques.

Il serait injuste de méconnaître l'action profondément française qu'elles ont exercée. Leurs écoles n'ont jamais cessé d'être florissantes, et elles ont donné à l'enseignement professionnel ses premières directions. Sont-elles vraiment parvenues à moraliser leurs adeptes? Les ont-elles décidément élevés au-dessus des autres indigènes? Sans l'ombre d'un parti-pris, il semble qu'il ne faille pas répondre trop affirmativement; l'influence religieuse sur les indigènes est trop superficielle, elle tourne trop vite en ritualisme, elle se heurte à des habitudes sociales trop anciennes et à une conception trop solidement ancrée des rapports de l'homme et de la divinité, pour modifier en un temps relativement court leurs sentiments et leurs idées. Mais il est incontestable que les Missions ont su former des sujets d'élite, d'une vie morale et intellectuelle très supérieure à celle de leurs congénères. Elles excellent, en tous cas, à rapprocher de nous les indigènes, à nous faire aimer d'eux, à étendre notre action morale; des esprits méfiants redouteront certainement qu'elles ne fassent servir cette influence à leurs desseins propres et qu'elles ne perdent de vue l'intérêt national : il ne semble pas que le loyalisme des Missions se soit jamais démenti, et les préfets apostoliques entretiennent les meilleurs rapports avec l'administration.

Pour le moment, les Missions semblent avoir à peu près renoncé à l'enseignement; elles ne possèdent plus que quelques écoles et se consacrent surtout à l'évangé-

lisation. Elles apprennent aux enfants les rudiments du dogme, organisent des patronages, forment des enfants de chœur, — corolles blanches et rouges, d'où émerge un pistil noir, — et même des prêtres indigènes, elles bâtissent en pays fétichiste d'humbles cases-chapelles. Et leurs catéchumènes fréquentent volontiers nos écoles.

Ces écoliers chrétiens ne diffèrent pas sensiblement des autres quant aux habitudes d'esprit. Il faut noter, pourtant, qu'ils viennent beaucoup plus jeunes à l'école française, qu'ils s'orientent plus volontiers vers les métiers européens et que notre langue leur est plus familière.

*
* *

Il y a, au fond de la brousse, des écoles fétichistes où l'on apprend les rites compliqués des religions locales, les danses et les chants religieux. Ce sont, au vrai sens du mot, des écoles buissonnières, qui se tiennent loin des regards et parfois la nuit. Elles n'ont, bien entendu, aucune forme fixe et nous les connaissons mal ; elles méritent à peine le nom d'écoles. Il existe aussi des sortes de séminaires de féticheurs et de féticheuses, où l'on parle une langue secrète et dont les adeptes sont soumis à des épreuves très variées. Nous ne craignons pas d'affirmer qu'il n'y a rien à tirer de là, qu'il sera très difficile et sans doute inutile de nouer des rapports avec ces mystérieuses institutions et qu'il vaut mieux laisser au temps le soin d'en atténuer l'influence.

Il n'en va pas de même de l'école maraboutique ou coranique. Elle existe au grand jour, elle pullule dans toutes les régions islamisées et nous devons compter avec elle.

En général[1], les marabouts qui ouvrent une école coranique ne sont pas grands clercs ; la plupart d'entre eux ne savent pas le français, et ils lisent l'arabe sans le comprendre ; bien rares sont ceux qui peuvent s'exprimer en arabe littéraire et qui ont, dans un coin de leur case, d'autres ouvrages que le Coran, la Risâla et le Tohfât. S'ils groupent des disciples, ce n'est point par zèle pieux, par désir de prosélytisme : c'est pour toucher une rétribution des familles et aussi pour employer les élèves au glanage du bois et de la paille, au sarclage de leurs champs, à la moisson. Ils n'ont, sauf exception, rien d'un apôtre ni d'un chef d'école.

Les enfants sont groupés dans une cour ou sous une véranda, assis dans le sable ou sur des nattes, la planchette ovale appuyée aux genoux. Et toute cette assemblée récite à la fois, sur un ton aigu, la leçon du jour. De temps en temps une volée de taloches atteint un disciple, qui se met à hurler : à cette intervention se borne à peu près l'activité du maître, qui donne l'impression d'un gardeur d'oies plutôt que d'un instituteur.

Le programme est simple : il comprend l'enseignement de l'alphabet arabe, des points, de la liaison des lettres, puis du texte coranique ; en somme, un simple exercice de lecture, sans traduction ni commentaire. Au Sénégal, il n'y a pas cent musulmans qui soient capables d'interpréter un texte arabe.

Les limites mêmes de ce programme indiquent que l'enseignement des écoles coraniques n'est pas, ne peut pas être tendancieux. Le maître n'exerce aucune influence morale : il se contente de surveiller le gavage des oisons ;

1. Cf. l'étude remarquablement précise et méthodique de M. l'Officier-Interprète Paul Marty : *Les Écoles maraboutiques du Sénégal*, Paris, Ernest Leroux, 1914.

il n'enseigne pas même les rites de la prière ; il ne s'inquiète nullement d'initier les élèves au dogme musulman, qu'il ignore profondément. C'est un marchand d'arabe, et, comme tout marchand, il est rare qu'il ait des opinions politiques bien précises ou, du moins, ouvertement manifestées.

L'enfant qui sort de ses mains a gagné quelques prétentions ; mais il n'a rien appris, et il a fort peu développé son esprit. Souvent même il s'est noué, abêti, et surtout il s'est retardé : il arrive à l'école française, — s'il y vient, — à l'âge où il pourrait entrer dans la vie ; il n'est plus capable que de lents progrès ; c'est une recrue fort peu désirable.

C'est là le véritable danger de l'école maraboutique. Elle n'est pas ce foyer d'islamisme fanatique et de xénophobie qu'on s'est plu parfois à représenter. Elle est bien incapable de jouer un tel rôle. Ce n'est pas un volcan, c'est un marais.

*
* *

Quelle que soit la religion de l'écolier noir, sa vie religieuse n'est donc pas bien active. L'animisme en constitue le fonds résistant, les amulettes de toutes sortes en restent les manifestations essentielles. Si elle gêne l'action de l'école, c'est simplement par le retard qu'elle apporte parfois à la fréquentation et par l'endurcissement des idées fausses, relatives à la vie pratique, qu'elle favorise ; mais on y découvre rarement des germes d'hostilité à la cause française et à l'œuvre scolaire.

On ne peut donc songer à l'utiliser ; mais il serait également vain de la combattre. La défense laïque ne s'impose nullement ici, parce qu'elle risquerait de nous entraî-

ner dans des embarras terribles et qu'au demeurant elle aboutirait à d'insignifiants résultats.

Il est tout à fait certain que les quelques inconvénients qu'elle présente disparaîtront d'eux-mêmes devant ces deux armes excellentes :

La qualité de notre enseignement, son caractère pratique, les chances d'enrichissement et de sécurité qu'il donne à ses partisans ;

Et l'expansion de l'œuvre scolaire, la multiplication des écoles, l'agrandissement des classes, l'augmentation du nombre des maîtres. Si tant d'enfants s'attardent à l'école maraboutique, c'est surtout que les écoles françaises ne sont pas encore assez étendues ; elles sont, pour la plupart, surpeuplées : que leurs murs s'écartent, qu'elles prévoient des vides dans leur plan, et le moindre courant d'air poussera vers elles les petits perroquets de l'oiseleur coranique.

La vie scolaire.

Notre « bleu » est d'abord intimidé par l'école : cet ordre, cette exactitude, ces périodes de silence, sont pour lui des choses toutes nouvelles, et il en ressent quelque effroi. Mais il ne met pas longtemps à s'apprivoiser ; bientôt même, il dépasse en aplomb les écoliers de tous les pays.

Il répond avec plaisir, il est fier de montrer son savoir, il mêle volontiers aux leçons apprises ses propres réflexions, il formule des objections, qui jettent des lumières sur la portée réelle de l'exercice scolaire et permettent de corriger séance tenante les interprétations fausses, d'insister sur les points importants et

d'adapter exactement l'enseignement à l'esprit des élèves.

La classe indigène est donc généralement une « classe vivante ». Si le maître y pérore, c'est qu'il manque tout à fait de sens pédagogique, et il ne peut rejeter sa faute sur la passivité des élèves. Il tient là, sous sa voix et sous sa main, un petit monde frémissant, avide de prouver qu'il comprend, désireux de manifester son approbation ou ses réserves ; un geste déclanche les « Moi, Moussié » ou les claquements de doigts. Il a affaire à un bon public,

Tous ceux qui ont visité nos classes indigènes ont été frappés de cet entrain, auquel échappent fort peu de races scolaires ; et M. Félix Dubois, dans une des plus jolies pages de *Notre beau Niger,* l'a fort justement signalé : « Je ne perçois trace, dit-il, de cette appréhension mêlée d'ahurissement qui, le plus souvent, caractérise l'apparition d'un visiteur dans une classe de France. Il me semble lire plutôt sur les figures des enfants : « Ça va être bien amusant de montrer à ce Monsieur tout ce que nous savons... » Je demande : « Qui sait une histoire ? » Alors, c'est sur les bancs comme une joyeuse envolée de moineaux. Les bambins lèvent la main ou se dressent, à l'envi. Aucun ne cherche à se dissimuler, à esquiver le hasard de l'interrogation. Je pense à nos classes, où l'élève, sans aplomb devant une figure inaccoutumée, est incapable de dire ce que cependant il sait. Quelle plaisante note de vitalité de race jeune règne ici ! »

Et cet aplomb, cette familiarité de moineau, se maintiennent tout le temps de la vie scolaire. On n'éprouve pas de ces surprises, on ne perce pas de ces mystères qui compliquent souvent l'enseignement métropolitain ; on sait où on va, on voit nettement les obstacles et les limites de son domaine, on aperçoit sans peine les résultats. Dans les examens, on peut être à peu près certain que

l'élève qui ne répond pas ou qui répond mal est un élève qui ne sait pas. Inutile d'adoucir sa voix pour le classique « Ne vous troublez pas ! » Il ne songe guère à se troubler, le candidat noir : il parle de sa voix la plus naturelle, il regarde bien en face, il trouve la page du livre sans trembler comme un vieillard, il fait des gestes, et la salle d'examen perd ici cet aspect d'Inquisition ou de clinique qu'elle a laissé dans nos mémoires.

Cette facilité des rapports remédie sans peine aux habitudes de dissimulation qu'on attribue à certaines races noires et qui s'expliquent par une longue sujétion. Elle est tout à fleur de peau, cette dissimulation ; le moindre coup droit la met à jour, toute la pensée se révèle, et le maître peut travailler en terrain découvert.

Or, il est autrement agréable et facile de dresser, en se jouant, des petits chiens rassurés et gais que de dompter des fauves méfiants.

*
* *

On pourrait craindre, à première vue, qu'il ne soit difficile d'accorder la discipline avec cet entrain. Crainte vaine. Cette vie intense n'est pas ennemie de l'ordre, ces esprits retrouvent sans effort dans leur hérédité une résignation souriante à l'obéissance, et il n'y a pas ici de classes indomptables.

Il arrive, comme partout ailleurs, qu'une rébellion se fomente. Un rien la désarme. Un jour, les élèves de l'école de garçons de Gorée, turbulents entre tous, se sont promis de refuser le travail au jardin scolaire, et ils ont trouvé cette formule de conjuration : « Le premier qui entrera au jardin reniera la religion de ses pères ! — Avancez ! » dit le directeur à la porte du jardin. Rien

ne bouge. « Eh bien ! qu'attends-tu, Mahmadou ? » et il prend le premier par l'oreille. Tout le monde suit en riant, et il n'est plus question de la religion des ancêtres. La politique indigène est simple dans nos écoles d'Afrique.

Par contre, il ne fait pas bon avouer sa faiblesse, s'affoler pour le moindre bruit, prouver qu'on n'est pas maître de soi ; les moutons deviennent alors enragés, et le mouvement s'étend. Il ne faut pas non plus se montrer acariâtre, impatient, brutal, hautain : *Justum ac tenacem,* telle peut être la devise du maître africain.

Si l'ordre règne sans difficulté, il est plus malaisé d'obtenir une attention soutenue et générale. La classe ne cesse guère d'être animée, quand le maître y met du sien, mais il se produit bien des défaillances individuelles ; cette réaction physique contre l'activité scolaire, le sommeil à poings fermés, est fréquente. Les distractions sont plus nombreuses encore ; regardez la classe de dos : les mains sous les tables font la traite d'objets hétéroclites, les pieds entament des conversations ; des entretiens particuliers, ponctués d'œillades brèves, se perdent dans la rumeur totale de l'usine scolaire ; et cet éparpillement de l'attention n'empêche pas que les réponses ne se pressent, ne gardent une allure collective ; mais essayez de discerner les réponses individuelles : elles atteignent aux limites du baroque, les mots sont défigurés, et, tandis que la bouche projette des sons inintelligibles, la tête va d'un côté, la main d'un autre, les pieds ailleurs encore ; l'écolier désarticule son activité. Sans doute ce phénomène n'est-il nullement spécial à nos classes indigènes, mais il est ici poussé à son paroxysme, et le maître perd son temps s'il ne s'ingénie pas à multiplier les exercices individuels et à contrôler constamment l'unanimité de son auditoire.

Au total, une machine souple, mais prompte aux enrayages.

*
* *

La valeur de l'attention varie, il est vrai, avec les enseignements. Il y a des enseignements qui exercent sur les écoliers noirs une séduction naturelle et qui ne sont pas nécessairement les plus importants : ce sont surtout le chant et le dessin. Le calcul n'est pas détesté, surtout le calcul mental, qui n'exige que des efforts brefs, et qui permet des ardoises levées, des triomphes immédiats, toute une comédie savoureuse. La lecture est estimée plutôt que goûtée ; elle vous a un petit air de science qui fatigue un peu, mais qui n'est pas désagréable. Les autres enseignements auraient tendance à décourager plus vite les amateurs ; mais le maître a tôt fait de les acclimater et d'y intéresser tous les élèves, s'il se sert avec adresse et persévérance de cette maïeutique si nécessaire à tout enseignement, s'il mêle méthodiquement à la leçon proprement dite l'exercice d'observation et le plaisir de la découverte, s'il provoque les réflexions et « fait parler » ; s'il sait, au vrai sens du mot, dramatiser sa classe.

En dehors de l'inattention, dont il ne faudrait pas s'exagérer la gravité et à laquelle on peut opposer bien des remèdes, les obstacles ne sont ni nombreux, ni très résistants. Il y a bien la prononciation, qui cause mainte confusion et qui exige du maître une grande patience : les « che », les « ge », les « se », les « ou », sont surtout durs à déraciner, et le mot « braise » prend aisément le même sens que le mot « brèche », par exemple ; les consonnes sans voyelles d'appui, comme dans « plein », résistent également à la langue, que les dialectes indigènes,

en général, n'ont pas accoutumée à ce roulement. Et le maître parcourt la classe en montrant avec exagération la disposition des lèvres et de la langue, et toute la classe l'imite avec un bruit de scie ou de machine à vapeur.

Les liaisons ne laissent pas non plus d'être troublantes : « Que voit-on sur l'image ? — Trois nommes et deux nenfants. » Mais ce n'est rien auprès des complications terribles de notre syntaxe, qui effraie les autres peuples européens et, à plus forte raison, embarrasse nos écoliers indigènes. Sans doute nous limitons-nous au strict nécessaire, mais le strict nécessaire manque encore de simplicité.

On comprend que cet apprentissage de la langue accapare une bonne partie des efforts du maître et des élèves. Pour l'empêcher d'absorber tout le reste et lui garder un caractère pratique, nous ne lui donnons pas une existence à part, nous n'encourageons pas son appétit, nous le lions aux autres enseignements : leçons de choses, calcul, etc., qui ne le laissent avancer qu'autant qu'ils progressent eux-mêmes. Mais il se résigne malaisément, il reste impatient, comme ces chevaux qu'on attache à l'arrière des voitures, et l'enfant risque de trouver en lui un encouragement à son goût des mots et des phrases creuses, à sa paresse d'esprit.

Ce verbalisme, cette mémoire des sons détachée de l'intelligence des choses, voilà, on ne saurait trop le répéter, le véritable écueil de notre enseignement indigène.

Que l'écolier « apprenne » vite et facilement, ce n'est pas douteux. En trois mois de classe, il est en possession d'un vocabulaire et d'une syntaxe suffisants pour que les relations soient aisées entre lui et nous ; en trois ans il peut arriver au niveau du certificat d'études primaires. Mais nous nous défendons de vouloir former des animaux

savants ; nous voulons que le progrès des acquisitions s'accompagne d'un progrès de l'intelligence. Y parviendrons-nous ?

*
* *

Nous pouvons y parvenir, mais à deux conditions :

Il faut, d'abord, limiter nos prétentions, nous arrêter à temps, éviter la saturation. Prudence méritoire, car les apparences d'assimilation sont parfaites, et notre écolier répète fort exactement sa leçon.

Il faut, ensuite, exercer un contrôle incessant sur la conviction profonde de l'élève. Croit-il ce qu'il répète ? Notre argumentation, notre méthode d'observation et d'expérimentation, ont-elles réellement modifié ses idées ? Sommes-nous les maîtres de cet arrière-fonds obscur où les siècles ont déposé tant de durs préjugés ?

Si l'on prend ces précautions, on voit peu à peu les idées s'agencer et l'esprit s'épanouir. Le physique même semble profiter des transformations de l'intelligence : les yeux s'éclairent, se nuancent, les traits s'adoucissent et s'affinent, les gestes prennent de la souplesse et de la mesure. Il pousse des ailes à la chrysalide.

Les moyens d'action deviennent alors beaucoup plus simples et n'exigent plus cette auscultation de l'âme indigène, ni cette constante et minutieuse adaptation, sans laquelle il n'est pas de vrai progrès. L'écolier noir qu'on a cultivé et développé sans hâte et sans excès d'ambition, — je ne parle ici, bien entendu, que du terme ordinaire de cette formation et, par exemple, des élèves qui sortent de notre école normale, — est tout près de nous, sans qu'il éprouve le besoin de se dresser contre notre autorité ou d'afficher du mépris pour ses congé-

nères. Il comprend parfaitement nos intentions, il est capable d'initiative pour les seconder, il reste enthousiaste, il témoigne, à l'égard des maîtres et des chefs qu'il estime, d'une véritable piété, qui fait oublier d'inévitables petits travers. Sans doute les résultats ne font-ils que d'apparaître ; mais aucun de ceux qui ont suivi les jeunes indigènes de nos colonies africaines jusqu'au sortir de l'adolescence ne refuse de les admettre et ne consent à désespérer.

En revanche, la plupart des coloniaux africains vont répétant « qu'il n'y a rien à faire », que le noir est tout juste capable de fournir un bon secrétaire, un comptable qu'il faut surveiller sans cesse, un ouvrier destiné à copier éternellement, en somme, une machine médiocre. Leur plus fort argument est un de ces arguments d'ordre physiologique dont abusent si volontiers les écrivains coloniaux les plus sérieux et qui, bien souvent, ne sont guère vérifiés, manquent tout à fait d'une valeur absolue : le petit noir, disent-ils, est certainement éveillé, susceptible de rapides progrès et d'un rendement scolaire au moins égal à celui du petit blanc, mais ce développement s'arrête brusquement vers la quatorzième ou la quinzième année, au temps de la puberté ; à ce moment-là, toute son activité est prise par des soucis physiques, le paradis de Mahomet envahit ses pensées, ses facultés s'éteignent, il est arrivé à son maximum d'intelligence et de culture. Tout ce qu'on raconte de la sensualité des noirs, tout ce qu'on attribue au soleil africain de puissance érotique semble consolider cette affirmation : le noir sera toujours un enfant, la nature tue l'homme dès qu'il apparaît dans l'enfant. Une loi naturelle, ce n'est pas de la littérature ; qui oserait en nier la réalité ?

Ce ne serait, en tout cas, comme disent certains

savants, qu'une loi approchée, puisque nous obtenons de garçons de 16 à 20 ans, dans des écoles d'enseignement primaire supérieur ou professionnel, des résultats tout à fait comparables à ceux de l'école primaire. Mais ce n'est pas même une loi, c'est une erreur d'induction.

Ceux qui la formulent si volontiers ignorent tout de l'adolescent indigène; ils jugent de ses aptitudes par des exemples restreints et de qualité inférieure, par leurs boys, leurs manœuvres, leurs employés recrutés au hasard et à peine dégrossis ; ou bien ils s'obstinent à considérer les grands diables qui entrent à l'école française après s'être attardés à l'école maraboutique ou avoir commencé un apprentissage, ou n'avoir rien fait du tout, et dont l'esprit, en effet, s'est fermé, délabré, comme une maison longtemps abandonnée.

Mais il est curieux de remarquer que les membres de l'enseignement, qui sont mieux placés que quiconque pour des expériences prolongées et complètes, ne partagent généralement pas cet avis. Pour nous débarrasser définitivement d'un lieu commun qui risquerait d'inspirer des règlements absurdes et de nous barrer la route, nous avons, en 1913, ouvert une enquête, sur cette question, dans le *Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F.*, et cette enquête a fourni des réponses nettes et concordantes, qui toutes sont nourries d'expérience et dont quelques-unes sont remarquables de bons sens : elles reconnaissent qu'un élève qui arrive jeune à l'école vaut mieux qu'un élève âgé (cette vérité vaut pour tous les pays), mais elles nient qu'il se produise un arrêt sensible dans le développement intellectuel; bien mieux, elles estiment que c'est seulement au temps de l'adolescence que les « enseignements commencent à produire leurs fruits, avec l'aide de la réflexion et du jugement » ;

que le « travail est plus consciencieux et orienté vers un but plus précis » ; que, « si la mémoire est moins souple, les efforts sont plus soutenus », et que, si les progrès paraissent parfois moins rapides, il faut chercher la cause de cette apparence dans l'allure concentrique de nos programmes : « Quand on scie transversalement un tronc d'arbre, on voit apparaître des cercles concentriques, d'autant plus serrés et moins précis qu'il s'approchent davantage de la périphérie et qui indiquent l'accroissement annuel de l'arbre. On peut croire que l'arbre vieillit sans augmenter son volume de bois dans les mêmes proportions. Il en est de même de notre enseignement, qui se superpose à lui-même d'année en année. Au début, le cercle des connaissances est restreint, les progrès semblent rapides, ils sont en tout cas plus faciles à constater. Peu à peu, les connaissances s'étendent, se superposent en surface, apparaissent moins en profondeur, et la marche en avant semble plus lente. On prend alors pour un arrêt ce qui n'est pas même un ralentissement, mais un progrès réel, imprécis dans sa mesure et moins facile à constater [1]. »

*
* *

Il s'agit aussi de former le caractère de l'écolier noir. L'école y travaille de son mieux, mais elle n'obtient que des résultats inégaux.

Sur certains points, sa tâche est des plus faciles, et il lui suffit de renforcer les « préjugés du bien », qui

1. Cf. *Bulletin de l'Enseignement de l'A. O. F.*, Numéros de Mars, Avril et Juin 1913 : Réponses de MM. Toulze, Domenge, Garrigue, Capmann, Adama Lô, Nalla N' Diaye; la dernière citation est de M. Monod, Inspecteur des Écoles du Haut-Sénégal et Niger.

sont enracinés dans l'âme indigène aussi fortement que les autres et qui communiquent une réelle douceur aux mœurs de la plupart des sociétés noires. Par exemple, il est inutile qu'elle s'attarde à prêcher les devoirs envers la famille, envers les vieillards, les pauvres et même les domestiques : sauf en quelques régions exceptionnellement arriérées et où l'école ne fait qu'apparaître, il conviendrait plutôt de mettre l'enfant en garde contre une générosité excessive, contre l'exploitation des proches et les appels de fonds que les paresseux adressent quotidiennement aux éléments laborieux de la famille, contre l'abus de la clientèle, contre l'étalage ruineux des sentiments filiaux et fraternels. L'avarice n'est guère plus redoutable. Le respect de la vie d'autrui fait sourire ces braves gens, qui ont naturellement peur des coups et qui ne répandent le sang que dans des crises de folie collective ; le respect des croyances est un produit spontané de ce pays foncièrement païen ; la politesse, l'obéissance, ne sont guère plus difficiles à obtenir. Voilà bien des leçons de morale qui sont toutes faites et que l'enfant admettra sans réserves.

L'âme de l'écolier noir est aussi fort accessible à ce que nous appelons les grands sentiments et même au vrai sacrifice, au désintéressement. Le beau geste, le geste noble, d'une ligne antique, n'est pas rare ici, et ce ne sont pas seulement nos vieux tirailleurs qui en sont capables : le sentiment de l'honneur, un peu emphatique mais singulièrement puissant, est d'un usage courant ; nos administrateurs et nos soldats y ont souvent recours, et la vie scolaire ne le met pas moins en lumière. Et ne serait-ce point parce que nous avons en nous ce même goût du panache, ce souci de l'élégance morale et du geste large, que nous avons trouvé si vite un terrain d'entente entre les indigènes et nous ? Notre grand

Faidherbe, qui s'impose constamment à nous comme le modèle du colonial, avait soigneusement cultivé cette tendance de l'âme indigène, et l'École des Fils de Chefs qu'il établit à Saint-Louis fut vraiment une école d'honneur et de loyalisme.

Par contre, il subsiste, dans cette citadelle morale où nous pénétrons si aisément, des réduits dont nous venons difficilement à bout. La tête et le cœur se remplissent de bonnes intentions, on y trouve même des perles d'une eau splendide, le pur diamant des scrupules n'en est pas absent ; mais ces mains, ces malheureuses mains aux longs doigts effilés, noires au dos, brunes sous la paume comme un instrument de prestidigitateur, gardent trop souvent la démangeaison des reprises individuelles ; elles s'ouvrent, du reste, aussi facilement qu'elles se ferment sur l'objet convoité, elles ne savent conserver ni ce qu'elles ont gagné, ni ce qu'elles ont pris ; le geste auguste du semeur succède immédiatement au geste moins auguste du chapardeur ; ce sont des mains aspirantes et foulantes. Nous en éduquons bien quelques-unes, nous parvenons à les rattacher à la tête et au cœur, mais il reste des milliers de mains dont nous n'oserions pas répondre.

Le père de tous les hommes, dit une vieille légende ouolof, avait trois fils : Toubab qui était blanc, Hassan qui était basané, Samba qui était noir. Avant de mourir, il leur recommanda de partager également ses biens. Samba, après avoir pleuré très haut, mit au feu un savoureux couscous, mangea comme quatre et s'endormit ; Hassan mangea aussi, mais beaucoup moins ; Toubab n'avait pas faim du tout. Quand Toubab vit ses deux frères plongés dans le sommeil, il chargea sur une barque les tissus, les armes, l'or et la poudre, et mit la voile au Nord ; Hassan se réveilla au bruit, mais trop tard pour arrêter

Toubab, et il s'enfuit avec les troupeaux ; quant à Samba, il se réveilla le lendemain : il ne lui restait de l'héritage qu'une outre de vin de palme, du tabac et une pipe ; il but, fuma, se consola, mais il se promit de reprendre par petits morceaux, toutes les fois qu'il en aurait l'occasion, le patrimoine dont ses frères l'avaient frustré. Il se donne des excuses, Samba, mais il avoue. Ce n'est pas une raison pour nous résigner ; d'ailleurs, Samba n'exerce pas que sur les blancs ses reprises systématiques, il n'épargne pas davantage ses congénères.

Nous reconnaissons donc, on le voit, qu'à l'action de l'école l'écolier noir oppose mainte réaction sensible ; mais nous sommes loin de la faillite ; bien que notre maison soit de fondation récente, nos bénéfices l'emportent même de beaucoup sur nos frais, nos ressources s'accroissent tous les jours, les longs espoirs nous sont permis.

La classe s'en va...

Des écoles urbaines aux larges baies vitrées, des cases rondes et des cases carrées, de tous les palais et de toutes les échoppes où se prépare la nouvelle conquête, des volées d'enfants jaillissent, avec un long cri ; l'année se termine, ouvrant la porte aux uns sur les vacances, aux autres sur la vie.

La classe s'en va...

Bon an mal an, ils sont bien trois ou quatre mille qui rentrent définitivement dans la société des hommes. Trois ou quatre mille, sur qui nous comptons pour infuser des soucis nouveaux dans l'âme de la foule indigène et pour opposer aux idées fausses une somme de notions utiles.

La classe s'en va...

Elle est un peu bigarrée, elle comprend des jeunes et des vieux, des malins et des autres, des épis lourds et des grelots. Elle s'éparpille dans tous les sens, rejoint les villes, les gros villages ou les campements isolés; elle recherche l'ombre des Européens ou se replonge dans la vie indigène, et nous sommes heureux de voir qu'elle se disloque au premier carrefour. Mais, s'ils prennent des chemins différents, s'ils portent des bagages de poids inégal et d'aspect divers, si la variété des sociétés et des classes locales réapparaît en eux comme la diversité des conditions sociales se révèle au sortir des casernes, il n'est pas un seul de ces libérés qui ne garde profondément l'empreinte de l'école et n'emporte un minimum d'acquisitions, une tournure d'esprit, des habitudes nouvelles, tout un outillage plus important qu'on ne le croit souvent. Personne d'entre eux ne s'en va tel qu'il est venu.

*
* *

Dans ces têtes que nous avons repétries pendant trois ans ou davantage, l'image d'un monde nouveau a remplacé le grossier dessin que nous avons tâché de reproduire. Sans doute cette image présente-t-elle encore bien des défauts de perspective, des lignes dures et des couleurs fausses; sans doute le tirage en est-il de valeur fort inégale; mais il est certain qu'on y reconnaît le monde réel, ou du moins le monde tel que les civilisés d'aujourd'hui le conçoivent : une copie d'après nature s'est substituée au décor d'une féerie grossière.

Le monde n'est plus un ensemble de forces capricieuses et passionnées, il est cohérent et soumis à des lois, dont certaines nous sont bien connues. Ces lois régissent

la santé des hommes aussi bien que la croissance des plantes et les mouvements de l'air et de l'eau; elles n'ont rien de très mystérieux, on en provoque à son gré des effets réduits, qui en prouvent l'existence et la permanence. Les démons se sont évanouis devant ces statues de lumière : la vapeur, l'humidité, l'air, etc., et l'on peut fort aisément expliquer la plupart des phénomènes sans recourir à ces invisibles fantoches : dès qu'un événement se produit, on cherche d'abord une cause simple, immédiate, toute terrestre, et, sans incantations, on agit sur elle, on se soigne, on soigne ses animaux et ses champs, on prévoit certains succès et certains échecs, on ne vit plus dans la hantise du hasard, et l'insouciance systématique ne suffit plus comme philosophie. On cherche à comprendre.

On ne peut pas tout comprendre, et il est difficile de se résigner à l'ignorance. Aussi l'idée de Dieu subsiste-t-elle généralement très forte, pour suppléer à l'imperfection des raisonnements. Dieu reste le maître des lois naturelles; il ne s'interdit pas d'y déroger, mais le miracle n'est pas une monnaie courante, on ne croit pas nécessairement sur parole ceux qui disent l'avoir constaté ; Dieu se réserve pour des circonstances tout à fait extraordinaires, et, le reste du temps, laisse marcher régulièrement la machine qu'il a créée. De même, les sorciers, les marabouts, les féticheurs, ne sont pas entièrement désarmés, et les gris-gris gardent quelque influence ; mais c'est là une inconsciente imitation du pari de Pascal plutôt qu'une croyance véritable, et l'on ne se fait pas faute de démasquer les fraudes, de chercher la méchanceté sous le maléfice. En un mot, le surnaturel continue d'exister, mais ses limites n'ont plus la solidité et la fixité des montagnes, elles reculent et s'abaissent progressivement.

La vie collective des sociétés, l'histoire, descend, elle aussi, du ciel sur la terre. S'ils ne perdent pas tout à fait le caractère de gestes divins, les grands conflits apparaissent, du moins dans leurs causes secondes, comme des luttes d'intérêts ; les intentions des prophètes conquérants se rabaissent au niveau de la psychologie courante ; les forces des adversaires, leur vaillance, leurs ressources matérielles, leur intelligence, expliquent leurs défaites ou leurs victoires, et leur conduite est jugée sans faiblesse. Le passé renaît dans sa vérité, à la lumière du présent.

Le triomphe des blancs s'explique donc par des raisons tangibles, et il contient des bienfaits. Ils ont apporté aux noirs l'exemple de leur activité et les acquisitions de leur science ; leur supériorité n'est pas contestable, mais leurs inventions n'empruntent un caractère magique qu'à l'effort de l'esprit, à la patience, toutes choses accessibles aux noirs. Ils ne sont pas des sorciers, mais des hommes de qualité supérieure, et les noirs aussi sont des hommes.

Ainsi le monde s'éclaire et s'élargit ; l'interdit qui semblait peser sur les noirs est levé, l'ambition devient permise et trouve à sa portée des moyens réguliers et sûrs ; les fantaisies de forces obscures ne viennent plus à tout instant brouiller l'écheveau des efforts ; la nature s'oppose nettement à l'homme, non plus comme un dragon de légende, mais comme une mine qu'il faut connaître et qu'on peut exploiter ; la conquête pacifique des richesses naturelles doit commencer.

Des joies et des fiertés jusqu'alors inconnues s'offrent au conquérant. Il est toujours bon d'être riche, bien vêtu, honoré, mais il convient que ces biens ne sentent plus le sauvage. Sauvage, voilà la pire des insultes ; cela

signifie la brutalité de l'animal, la sottise invétérée, l'absence de raisonnement, le plaisir grossier, les préjugés barbares, l'imitation obstinée d'ancêtres ignorants. Il faut s'élever à la dignité d'homme, briller par ses qualités propres et non plus seulement par les signes extérieurs de la puissance ; il faut avoir l'estime des blancs, qui seuls se connaissent en hommes : après quoi, l'estime des autres noirs vient d'elle-même.

La vie est bonne, puis qu'elle est toute en progrès, et le monde n'est ni un palais enchanté ni une prison ; c'est une vaste maison où chacun peut loger à sa guise, s'il est capable d'en distinguer les clefs et d'en retenir les détours.

*
* *

Trois ou quatre mille de ces images s'installent donc à la fin de chaque année scolaire au cœur des sociétés indigènes. Qu'elles s'effacent un peu avec le temps et sous l'influence renaissante du milieu, il faut bien s'y attendre ; mais les grands traits et les principales valeurs résistent et s'imposent à l'entourage, comme ces objets qui sont aux vitrines, qu'on voit tous les jours en passant, et qu'on finit par acheter.

Grâce à elles, le contact entre l'élément colonisateur et l'élément indigène trouve des facilités nouvelles. Les méfiances s'effacent, nos intentions s'éclairent, l'apprivoisement marche à grands pas. Nos directions administratives et économiques rencontrent des esprits préparés à les recevoir, capables de les comprendre et d'y démêler l'intérêt des administrés ; l'argumentation devient possible, et les palabres des commandants de cercles, au lieu de présenter des ordres à peine déguisés et mal tra-

duits, deviennent des entreprises véritables de persuasion et d'entente : elles ne font que reprendre, avec plus de netteté et à l'occasion de circonstances précises, les leçons de l'école.

Aux interprètes officiels, d'un savoir contestable et d'une moralité plus douteuse encore, s'ajoutent du même coup trois ou quatre mille interprètes libres, qui peuvent entretenir directement l'administrateur de leurs affaires et des affaires de leur entourage, qui peuvent lire et même écrire une lettre et qui sont accoutumés à nos façons de penser. Trois ou quatre mille ponts jetés chaque année sur une rivière, si faibles soient-ils, si longue que soit la rivière, n'est-ce pas là succès appréciable?

Des habitudes de travail, un respect du travail, s'implantent dans les sociétés indigènes. Des routines économiques sont battues en brèche. On cherche à s'enrichir par des moyens nouveaux, et l'esprit d'entreprise fait son apparition.

L'assistance médicale et le service d'hygiène s'acclimatent avec une facilité croissante. En 10 ans, le chiffre annuel des consultations dans les dispensaires a plus que décuplé, le chiffre des vaccinations antivarioliques est devenu à peu près 30 fois plus fort; les remèdes courants sont de plus en plus recherchés et les pharmaciens ont une clientèle indigène très étendue; les villes et les villages ont réalisé des progrès d'hygiène sans doute insuffisants, mais considérables.

Des cultures nouvelles, comme celles du coton et du cacaoyer, se sont très rapidement développées ; des cultures anciennes, comme l'arachide, ont pris une extension inespérée et assurent la prospérité de régions entières ; la récolte du caoutchouc s'opère selon des procédés tout modernes, qui ont permis d'enrayer la destruc

tion des lianes, la malfaçon et la fraude; l'horticulture se généralise.

Les sociétés indigènes de prévoyance, les greniers de réserve, commencent à donner des résultats.

En résumé, le développement économique de notre empire ouest-africain ne se réalise pas en dehors des indigènes, ni contre leur gré. Lentement aux yeux des coloniaux, très vite au regard de l'histoire, en tous cas avec une facilité croissante, les indigènes viennent à nous, adoptent nos méthodes, secondent nos intentions; à quelques années d'intervalle, le progrès social est sensible.

Il va de soi que le mérite de cette marche en avant revient pour une très large part à notre administration et à nos services techniques ; une poignée d'hommes, dont le dévouement et l'esprit d'adaptation ne seront jamais loués comme il faudrait, se donnent tout entiers à d'écrasantes tâches et poursuivent généreusemest la transformation de tout un monde. Mais il serait puéril de méconnaître la part de l'école.

L'école ne bâtit pas, ne plante pas ; elle ignore la joie des inaugurations, des œuvres achevées, du bouquet sur les combles, des fêtes de moisson : elle prépare le terrain, elle ameublit les esprits, elle est l'humble ouvrière de la première heure ; on n'a pas le droit de la dédaigner.

*
* *

Il est, du moins, un produit de l'école dont on ne peut nier l'utilité ni la provenance : c'est la formation du personnel indigène.

Chaque année, les écoles de l'A. O. F. font entrer dans les cadres indigènes des instituteurs, des moniteurs,

des interprètes, des écrivains-expéditionnaires, des postiers, des aides-médecins, des infirmiers, des agents de culture, des surveillants de travaux publics; elles permettent à notre administration de recruter des chefs de village et des juges de tribunaux indigènes qui connaissent la langue française et peuvent se tenir exactement au courant de nos directions politiques, économiques, judiciaires.

Elles fournissent aux maisons de commerce, aux compagnies de transport, aux sociétés de crédit, des employés, des comptables, des dactylographes.

Elles forment pour les entreprises de travaux publics et les industries privées des mécaniciens, des ajusteurs, des chaudronniers, des menuisiers, des charrons, qui savent lire un projet, tracer un croquis, dresser un compte.

Il est à peine besoin de remarquer l'importance de ce résultat, qui du reste est loin d'absorber toute l'activité de nos écoles. Le recrutement européen est difficile, et il est bon qu'il soit limité à des fonctions éminentes : l'Européen de qualité inférieure, ignorant, mal payé, éternellement mécontent, ne sera jamais aux colonies qu'un élément de trouble. Le recrutement indigène est beaucoup moins coûteux et plus commode : il évite les longs congés périodiques, les voyages en France, les intérims qui désorganisent, et il assure, avec un rendement à peu près équivalent, une discipline plus exacte. Il aboutit enfin à resserrer les rapports entre les populations indigènes et nous, à nous procurer de sûrs alliés, directement intéressés à la prospérité de notre œuvre ; il prépare l'apprivoisement définitif par la collaboration.

Le recrutement du personnel indigène a désormais cause gagnée. Un colonial dont on connaît la netteté de de vues et l'activité, M. le Gouverneur Angoulvant, en

donne la preuve dans une circulaire fort intéressante du 17 janvier 1916 : « Déclarer comme certains pessimistes, dit-il, que nous ne pourrons jamais administrer ce pays avec les éléments qui en sont originaires, c'est proclamer la faillite de l'œuvre dont nous sommes les bons ouvriers. Je suis convaincu, au contraire, que la plupart des emplois d'exécution, de gestion, pourront être progressivement confiés à des indigènes, de jour en jour plus instruits et plus sérieux, dont les situations matérielles s'amélioreront encore, et auxquels on accordera des droits plus étendus au fur et à mesure qu'ils acquerront de leurs devoirs une conception plus haute. » N'est-ce pas là, en même temps qu'une belle parole d'espoir et de confiance, une consécration de notre œuvre scolaire?

*
* *

Malgré tout, il est des esprits chagrins ou des visionnaires qui ne désarment pas. D'aucuns prétendent que les conquêtes de l'école sont fragiles et qu'une fois rendu au milieu indigène, l'enfant oublie tout ce qu'il a appris, reprend les mauvaises habitudes et l'esprit de routine ; la meilleure preuve, c'est qu'il revêt les costumes locaux et que sa vie matérielle redevient différente de la nôtre. Il est incontestable que le milieu ne perd pas tout à fait ses droits ; qui le soutiendrait? Et cette révolution brusque serait-elle si désirable? Nous ne le pensons pas, il n'est jamais sage de déraciner les individus, et tous nos efforts tendent au contraire à les faire évoluer sur place. Dire que rien ne reste de l'influence de l'école, c'est, d'autre part, s'avancer beaucoup, et tous nos instituteurs s'accordent pour déclarer que leurs élèves leur demeurent en général attachés, que beaucoup leur écri-

vent, que les plus indifférents en apparence gardent toute leur vie le souvenir de l'école : ce témoignage en vaut bien d'autres. J'ajoute que nous ne travaillons pas sur une seule génération, mais sur des générations successives ; l'école n'est pas un ouvrier qui donne aux objets une forme arrêtée, c'est un éleveur qui s'efforce d'améliorer des races ; elle a besoin de quelque délai pour faire apparaître au public les résultats de son action : les pères, comme dirait le livre de Job, mangent de nos raisins, et les fils en auront les dents colorées.

D'autres, par contre, — il est curieux de noter que les pessimistes sont rarement d'accord, — accusent l'école d'exercer une influence trop prononcée et de former, — le vieux reproche ! — des « déclassés ». Il est certain qu'avec un peu d'adresse on parviendrait à le prouver : vanité noire × instruction = prétentions exagérées et révoltes ; il est certain aussi qu'un enseignement mal adapté serait dangereux ; mais nous nous sommes évertués à montrer que notre enseignement vivait du pays et pour le pays ; pour que les critiques puissent porter, il faudrait donc qu'elles reprennent nos conceptions point par point. En attendant, tenons-nous-en aux faits, qui trompent moins que les beaux discours. Qui a vu, où a-t-on vu des déclassés en A. O. F. ? Qui connaît, dans ce pays calme et gai, beaucoup de francs vauriens qui se réclament de notre enseignement ? S'il s'en trouve, est-on bien sûr que l'école est responsable de leur exaltation ? Ne faut-il pas en chercher l'origine dans l'attitude de certains Européens, ou dans des fautes politiques ? Ces déclassés, s'il en est et si l'on n'abuse pas du mot, dans quelle proportion sont-ils par rapport aux bons ouvriers, aux fonctionnaires réguliers, aux chefs dévoués, aux braves gens qui cultivent les champs ? Et sont-il incurables, indomptables, renouvelés comme les

termites qui sortent de leur citadelle et qui remplacent indéfiniment les écrasées ? Quelle est enfin, parmi les plus nobles et les plus solides institutions, celle qui ne produit pas de déchets ?

A ces raisonnements en l'air, à cette absence de faits, opposons simplement quelques chiffres, quelques gestes, quelques textes, que la terrible épreuve de la guerre a fait éclore et qui jettent quelque lueur sur l'esprit véritable de nos élèves et de nos anciens élèves :

L'Afrique occidentale française a largement contribué aux sacrifices nationaux ; elle a envoyé au Maroc, en France, en Orient, plus de 120 000 tirailleurs, elle a conquis le Togo et fourni le principal effort dans l'occupation du Cameroun, et tous les originaires des quatre communes sénégalaises, en âge de porter les armes, ont grossi les bataillons d'infanterie coloniale ; en même temps qu'elle donnait des hommes, elle offrait son argent : elle a versé plus de trois millions de francs dans la caisse des œuvres de guerre, elle a expédié des secours aux combattants du Cameroun, elle a entretenu des hôpitaux auxiliaires ; elle s'est montrée, pour la France menacée, la meilleure, la plus tendre, la plus dévouée des filles.

Tant de levées d'hommes, tant d'appels de fonds, au milieu de si graves dangers : on reconnaîtra que l'occasion était bonne pour des déclassés et des agitateurs. Or, pas une voix discordante ne s'est élevée dans ce tumulte patriotique ; aucune des régions où l'école française est depuis longtemps installée n'a manifesté la moindre opposition. Bien mieux, un vent d'enthousiasme s'est levé parmi les indigènes et notamment parmi nos jeunes instituteurs ; tous ceux qui ont pu devancer l'appel sont partis avant leur tour, et la plupart ont aujourd'hui conquis des galons. Un descendant du redoutable El-Hadj-Omar,

le moniteur soudanais Koreïssi Tall, écrivait à son ancien directeur d'école : « Je viens de m'engager pour honorer la mémoire de mon père. » Un autre, chef du Diolof et brillant élève de nos écoles, a refusé le grade qu'on lui offrait et s'est battu avec la plus grande bravoure ; un autre encore, un Dahoméen que nous avions envoyé compléter ses études en France, s'est engagé dès la déclaration de la guerre, a été nommé sergent et cité à l'ordre du jour, etc... Dans l'ensemble, tous ceux qui sont passés par nos écoles se sont librement offerts à la patrie et sont devenus des soldats d'élite[1].

Et ce fut, de leur part, non point un geste de gloriole, aussitôt regretté, mais un sacrifice raisonné, conscient, d'autant plus méritoire : ceux-là savent quels périls les attendent et domptent leurs angoisses. « On cause du pays, on se souvient des parents, écrit un instituteur sénégalais à l'un de ses camarades, au lendemain de la mobilisation ; tout le monde s'assemble comme des tourterelles, et des conversations animées s'entament de toutes parts... Rêveur dans un coin, je pensais à ma famille, a ma jeune femme surtout, et à mon petit neveu né deux jours avant mon départ. Ma pensée s'envolait aussi vers mes élèves que je venais de quitter, vers mon directeur qui fut pour moi juste et loyal ; mais le sentiment du devoir l'emporta. »

1. « La belle attitude des anciens élèves de nos écoles dans nos vieilles escales de Sedhiou et de Carabane comme dans notre possession (en somme récente) de Ziguinchor, lors du recrutement que nous venons d'effectuer pour la première fois en Casamance, et l'exemple qu'ils ont tenu à donner, écrivait en 1916 l'administrateur d'une vaste région, me semblent devoir être donnés en réponse à ceux qui, de la meilleure foi, pouvaient penser que notre enseignement largement diffusé pouvait avoir principalement comme résultat de créer une classe de jeunes gens hostiles à notre domination, parce que déclassés.»

La presse locale, dont plusieurs organes sont aux mains d'indigènes instruits, n'a jamais craint les rigueurs de la censure. Elle n'a cessé de pousser ses lecteurs aux engagements volontaires, d'évoquer l'histoire glorieuse des troupes noires et d'accabler de virulentes diatribes la kultur et les mensonges allemands. Les instituteurs demeurés en service ont passé leurs vacances, sans une protestation, à travailler dans les bureaux de l'administration et les mairies; revenus à leur poste, ils ont employé tout leur crédit auprès des indigènes à combattre la propagande insidieuse du Protecteur de l'Islam, à faire connaître les vraies origines de la guerre, à faire admettre la nécessité d'une lutte à outrance.

Et, dans les écoles, les petits doigts noirs ont tricoté des vêtements pour les soldats, brodé des insignes pour les « journées », préparé des ventes au profit des œuvres de guerre. Des mutuelles scolaires, au fond de la brousse, ont versé spontanément leur maigre avoir aux souscriptions nationales, et toujours ces offres ont été accompagnées d'un mot du cœur[1].

L'affectueux attachement de races frustes, le sang des humbles, l'argent des pauvres : toutes ces fleurs magnifiques, l'école française les a fait épanouir en Afrique occidentale.

... La classe s'en va; mais son cœur nous reste acquis et son esprit garde notre empreinte. Comme un cheval de trompette, elle frémit quand éclate à ses oreilles une fanfare française.

1 Cf. plus haut : Mutuelles scolaires.

CHAPITRE VI

AVENIR

La route est longue, le but recule indéfiniment, ce n'est pas demain que nous touchons aux dernières bornes.

Le meilleur de notre besogne, c'est de choisir franchement entre les voies diverses qui s'offrent à nous et dont certaines sont des sentiers incommodes et tortueux ou aboutissent à des impasses; c'est de nous engager résolument dans la plus droite et la plus large, celle où les pas sonnent clair sur un sol ferme, où les yeux ne sont pas emprisonnés par la retombée des branches, celle qui permet de voir sans cesse, dans la brume des lointains, le point éclatant, attirant, vers quoi nous marchons.

L'ombre est rare sur les grandes routes, le soleil de ce pays-ci est plus brûlant que tous les autres, et notre charge est lourde. Qu'importe ! Un soldat s'accoutume aux pires misères, pourvu que l'utilité de ses efforts lui apparaisse et que la victoire lui soit promise.

Et notre victoire est certaine.

*
* *

Comme une bonne troupe exercée à la guerre, nous

ne laissons pas notre enthousiasme nous entraîner à l'imprudence, nous ne marchons pas à l'aveuglette, nous nous gardons et nous savons, quand c'est nécessaire, attendre, stationner, organiser des reconnaissances, faire la part du feu et la part du temps. Mais nous nous refusons tout à fait aux fausses manœuvres, aux campagnes de pur apparat, aux démonstrations sans effet durable, aux petits succès d'estime, et nous voulons, de tout notre cœur et de toutes nos forces, des conquêtes larges et solides.

Nous ne voyons pas dans l'école indigène une concession aux modes politiques et à l'esprit métropolitain, nous n'acceptons pas qu'on la réduise à des îlots battus par tous les vents ou qu'on y installe des ergastules pour enfants, nous tenons à ce qu'elle croisse et multiplie sans arrêt, qu'elle dispose de toutes les ressources nécessaires à son développement et à son utilité, qu'elle vive dans une atmosphère de confiance et de liberté.

Mais, pour justifier ces exigences, nous imposons à l'école d'étroites obligations. Nous voulons éviter, avec un soin minutieux, qu'elle ne se retranche du monde, qu'elle ne mène une vie conventuelle et conventionnelle, qu'elle ne reste impénétrable aux souffles du dehors, qu'elle ne devienne un État dans l'État ; nous nous efforçons de l'apparenter de plus en plus étroitement aux intentions essentielles de notre œuvre coloniale, de l'enraciner en pleine terre de réalité, de faire de son enseignement tout entier une préparation aux modes d'existence qui nous paraissent désirables pour les indigènes. En un mot, nous n'enseignons pas pour enseigner, nous ne concevons pas l'école comme ayant en soi sa propre fin, nous nous gardons sévèrement de séparer de son rôle social les moindres démarches de son activité

Le rôle social de l'école : toutes nos institutions scolaires, tous nos programmes, tous nos détails de méthodes, concourent à le renforcer, à l'affirmer, à l'étendre. C'est à la lumière de ce principe que nous jugeons de la solidité des résultats, de l'intelligence et du dévouement des maîtres, de la valeur et de l'opportunité des initiatives. Et c'est sur lui que nous comptons pour acclimater décidément l'école en Afrique occidentale française et pour convaincre de la nécessité de l'enseignement les esprits les plus résistants.

*
* *

A mesure que nous avançons dans cette voie, les résultats se précipitent, les méfiances tombent, un courant d'opinion nettement favorable à l'école s'établit dans l'ensemble de notre empire africain. Dès maintenant, du camp indigène comme du camp européen, montent les voix de chauds partisans de l'école, et les adversaires qui subsistent seront bien forcés d'abandonner la partie.

Le nombre des écoles et le chiffre de la population scolaire augmentent avec rapidité, le niveau des études progresse, le personnel se transforme, l'enseignement perfectionne tous les jours son outillage, une tradition scolaire, conforme aux besoins du pays, se précise. On peut dire de notre école indigène ce qu'on dit de ces arbres transplantés qui végètent quelque temps et qui tout d'un coup grandissent, s'emplissent de sève, se couvrent de feuilles et de bourgeons : elle est « partie ».

Sans doute reste-t-il quelque distance des programmes généraux et du plan de campagne à la réalité locale ; mais

Paris ne s'est pas bâti en un jour, et personne de ceux qui ont suivi nos efforts en ces dernières années n'oserait soutenir que nous nous sommes contentés de l'élégance facile des projets et de l'éloquence des circulaires ; nos tâches les plus fécondes n'ont pas toujours été les plus apparentes ; les observateurs attentifs et impartiaux savent bien que des ordres précis ont régulièrement suivi les considérants, qu'une discipline aussi intelligente que possible, mais ferme, veille à l'application des règlements, qu'on s'est constamment soucié de préparer pour les besognes nouvelles des instruments de travail nouveaux, et surtout que l'enseignement actuel de l'A. O. F., comme tout organisme vigoureux et sain, élimine systématiquement les éléments qui menacent sa vie.

Sans doute avouons-nous aussi que notre organisation actuelle n'a rien de définitif et qu'elle sera obligée, par la suite du temps, de se modifier sur bien des points. Nous ne prétendons pas dresser un monument d'airain et nous ne craignons pas de nous corriger chemin faisant. Si nous nous refusons à vivre au jour le jour, si nous réservons à l'avenir une bonne part de nos soins, nous ne nous efforçons pas moins de garder le sens du présent, et, quand c'est nécessaire, nous sacrifions au provisoire.

*
* *

Au reste, il n'est pas d'erreurs irrémédiables pour des gens de bonne volonté, et il est impossible, en ce coin du monde, de ne pas sentir en soi d'inépuisables réserves de bonne volonté.

La besogne est rude, la route est longue, les obsta-

cles sont nombreux, c'est vrai, mais que de joies puissantes, quel orgueil de conquête, attendent l'homme qui ne plaint pas sa peine et qui vient ici mener le bon combat!

Joie de travailler à la transformation d'une terre neuve, négligée de l'histoire pendant des siècles, immobilisée dans une ombre mystérieuse, comme le château de la Belle au Bois dormant. Pendant le sommeil de l'homme, la nature a donné libre cours à sa fantaisie souvent cruelle, elle a vécu d'excès, poussé à leurs extrêmes limites la sécheresse ou l'humidité, créé des déserts ou des forêts impénétrables, accumulé les contrastes et brouillé les obstacles; contre la vieille ennemie, la lutte est chaude, mais les succès sont éclatants; pas un jour ne se passe sans victoire : l'ordre prend le pas sur le chaos, les éléments se disciplinent, la terre et les eaux livrent leurs trésors, et, dans l'ardeur du corps à corps, dans la griserie du triomphe, le cœur de l'homme ne vieillit pas. Joie de soldat, joie violente.

Joie de prendre dans les savanes ou les forêts des petits sauvageons et de greffer sur leur tige, gonflée d'une sève fraîche et vigoureuse, les meilleures pousses de notre vieux verger. Nulle action vraiment forte ne contrarie la nôtre, nos moindres soins gardent leur effet, l'arbuste de la brousse étend largement ses branches, s'épanouit dans le soleil, se couvre de fruits, une plante utile et belle remplace la ronce vénéneuse. Joie de bon jardinier, joie délicate.

Joie de donner à la France des domaines heureux et des enfants dévoués, d'étendre au cœur du continent noir le rayonnement de l'âme nationale, d'ajouter à la plus belle histoire du monde la page la plus pure et la plus noble. Joie de Français.

Maîtres de l'enseignement primaire, pour qui ce livre fut écrit, n'écoutez pas les désabusés, qui sont généralement des paresseux, des incomplets ou des malades, et soyez assurés que tous ceux qui se sont donnés sans réserve à cette tâche gardent en eux, tous les jours plus forte, cette précieuse raison de vivre : une foi.

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

Préface. III

Introduction. V

CHAPITRE I

Principes d'organisation.

La nouvelle conquête. 1
Quelques principes. 4
Organisation administrative. 17
Ennemis et parasites. 30
Statistiques. 39

CHAPITRE II

Les écoles.

Écoles de village. 47
Écoles régionales. 55
Écoles urbaines. 63
Orphelinats de métis. 69
Enseignement des filles. 74
Maternelles. 84
Écoles professionnelles. 89
Enseignement primaire supérieur. 101
Médersas.. 107
Politique extérieure. 113

CHAPITRE III

Les maîtres.

Ergaste ou l'instituteur colonial. 118
Instituteurs européens. 125
Institutrices. 132

Recrutement européen. 138
La section normale. 145
Instituteurs indigènes. 149
Moniteurs. 160
L'école normale William Ponty. 165
Soldes. 178

CHAPITRE IV

Les enseignements.

L'enseignement du français. 183
L'agriculture. 196
Les travaux manuels. 205
Les mutuelles scolaires. 211
L'hygiène. 217
Le calcul. 223
Les sciences usuelles. 228
Le folklore. 233
L'histoire. 237
La géographie. 245
La pêche et la navigation. 251
Le dessin. 255
Le chant.. 262
La morale. 267
Le matériel scolaire. 274

CHAPITRE V

Les élèves.

Le recrutement. 281
Les races scolaires. 290
Le « bleu ». 297
La vie matérielle de l'écolier. 308
La vie religieuse de l'écolier. 317
La vie scolaire. 324
La classe s'en va. 336

CHAPITRE VI

Avenir. 349

CHARTRES. — IMPRIMERIE DURAND, RUE FULBERT.

GEORGES HARDY
Inspecteur de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale française

UNE CONQUÊTE MORALE

L'ENSEIGNEMENT EN A. O. F.

PRÉFACE de M. J. CLÒZEL
Gouverneur général de l'Afrique Occidentale française

LIBRAIRIE ARMAND COLIN
103, Boulevard saint-michel, PARIS

LIBRARY
UNIVERSITY OF MINN
DULUTH

Les Civilisations de l'Afrique du Nord *(Berbères, Arabes, Turcs)*, par VICTOR PIQUET. *(2e édition, refondue)*. Un volume in-18, avec 4 cartes hors texte, broché. .. 5 »

(Ouvrage couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques)

La Colonisation française dans l'Afrique du Nord *(Algérie, Tunisie, Maroc)*, par VICTOR PIQUET. *(2e édition, revue et augmentée)*. Un volume in-8° écu, x-538 pages, 4 cartes hors texte, broché .. .. 6 »

(Ouvrage couronné par l'Académie française)

Le Maroc d'aujourd'hui, par EUGÈNE AUBIN. Un volume in-18, 500 pages, 3 cartes hors texte, en couleur, broché . .. . 5 »

Dahomé, Niger, Touareg, par le Général TOUTÉE. Un volume in-18, avec une carte hors texte, broché .. 4 »

(Ouvrage couronné par l'Académie française et par l'Académie des Sciences)

Du Dahomé au Sahara, par le Général TOUTÉE. Un volume in-18, une carte hors texte, en couleur, broché .. 3 50

(Ouvrage couronné par l'Académie française)

La Conquête du Sahara : *Essai de psychologie politique,* par E. F. GAUTIER. Un volume in-18, broché . .. 3 50

(Ouvrage couronné par l'Académie française)

Sahara soudanais, par R. CHUDEAU. Un volume in-8° raisin, 83 figures et cartes, 74 planches hors texte, broché. 15 »

(Ouvrage couronné par l'Académie des Sciences)

Atlas des Colonies françaises, par PAUL PELET : 27 cartes (62 × 42) et 50 cartons en 8 couleurs ; texte explicatif, index de 34.000 noms. Un volume in-folio (42 × 33), relié toile .. .. 30 »

(Ouvrage couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques)

EUG. MORIEU, IMP.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 079451552